

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Narrativas de educação e resistência:
a prática popular *griô* de Dona Sirley

Cristiano Guedes Pinheiro

Pelotas, RS
2013

Cristiano Guedes Pinheiro

Narrativas de educação e resistência:
a prática popular *griô* de Dona Sirley

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti
Coorientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, RS
2013

Catlogação na Publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
Bibliotecária - CRB-10/1011

P654n Pinheiro, Cristiano Guedes
Narrativas de educação e resistência : a prática popular griô /
Cristiano Guedes Pinheiro ; orientadora : Denise Marcos Bussoletti ;
co-orientador Jarbas Santos Vieira. – Pelotas, 2013.
130 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de
Pelotas, Pelotas, 2013.

1. Educação não-formal 2. Narrativas populares 3. Resistência
4. Pedagogia da fronteira 5. Griô I. Bussoletti, Denise Marcos (orient.)
II. Vieira, Jarbas Santos (co-orient.) III. Título.

CDD 370
372.64
808.543

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti (Orientadora)
(Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel)

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Coorientador)
(Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel)

Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Prof^a. Dr^a Lorena Almeida Gill
(Universidade Federal de Pelotas – PPGH/ICH/UFPel)

Prof^a Dr^a. Madalena Klein
(Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel)

Para Natalya e Charlisi

AGRADECIMENTOS

À Rose, pela paciência e companheirismo diante das ausências; pelos incontáveis dias que, sozinha, teve que cuidar dos nossos. Tua força permite que eu continue! À Neide, pela incondicionalidade da práxis materna – sem vocês, esta jornada seria impossível;

À Denise Marcos Bussoletti pela afetuosidade e cumplicidade acadêmica dos últimos cinco anos – és responsável por parte significativa do sujeito que hoje sou;

Ao Gilberto Luis da Silva Carvalho pelas inúmeras horas nas quais flamar, foi a palavra de ordem – aprendi muito contigo meu camarada;

À Priscila Monteiro Chaves pela constante oposição ao pensamento meu – há muito Marx nos ensinou que a contradição faz avançar. Obrigado por refutar minhas certezas;

Aos professores Pedrinho Arcides Guareschi, Lorena Almeida Gill, Jarbas Santos Vieira e Madalena Klein, pelas contribuições, sugestões e críticas que permitiram a esta investigação encontrar um caminho para o novo texto e para que o autor pudesse avançar em sua tarefa de pesquisador;

Ao Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS) e todos seus integrantes (em especial à Carol, Mel e Giulia pela transcrição da entrevista) – lugar a partir do qual esta pesquisa foi gerenciada e produzida, mais do que isso, lugar onde aprendi sobre a diversidade humana e sobre a valorização dos saberes e fazeres populares;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Povo brasileiro – que através da bolsa de mestrado possibilitaram a efetividade da pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel) – por ser este espaço qualificado de produção do conhecimento;

Aos demais amigos/as, colegas e professores/as que, de uma forma ou de outra, contribuíram para execução desse projeto que, conquanto uma Odisseia, ainda está no meio.

*[...] e são coisas assim da nossa cidade, que eu lido,
que eu ouço e lido... que a gente vivendo muitos
anos, [...] tem muita coisa também que eu conto [...]
também ligado ao antigo e agora [...] tem coisas que
eu invento na hora, quando eu vou fazer as oficinas,
porque eu não tenho pedagogia, não sou professora,
a minha pedagogia é griô mesmo!*

(Dona Sirley)

RESUMO

A dissertação *Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular Griô de Dona Sirley*, problematiza uma prática narrativa popular enquanto processo educativo e de resistência na atualidade. Partindo dos pressupostos metodológicos do estudo de caso, da observação participante e da entrevista narrativa, a pesquisa trabalha com a seguinte questão: a prática das narrativas populares, através de um sujeito específico, pode ser apreendida como processo educativo e de resistência? No contexto dessa discussão são utilizados autores como Walter Benjamin, Homi Bhabha e Pedrinho Guareschi, aproximando-os da perspectiva da Pedagogia Crítica de Peter McLaren e de Henry Giroux. Por fim, propomos a prática da contação de histórias *griô*, como processo educativo e de resistência nos marcos de uma pedagogia da fronteira.

Palavras-Chave: Educação não-formal; Narrativas populares; Resistência; Pedagogia da fronteira; Griô.

ABSTRACT

The dissertation *Narratives of Education and Resistance: The Griot Popular Practice of Mrs Sirley*, addresses the problem of a popular narrative as a process of education and resistance in our days. Based on the methodological assumptions of the case study, participant observation and narrative interview, the research deals with the following issue: can the practice of popular narratives, by means of a specific subject, be perceived as an educational and resistance process? In the context of this discussion, authors like Walter Benjamin, Homi Bhabha and Pedrinho Guareschi are used and read from the perspective of the Critical Pedagogy by Peter McLaren and Henry Giroux. At the end, the practice of storytelling *griot* is proposed as a process of education and resistance in the framework of a border pedagogy.

Keywords: Non-formal education; Popular narratives; Resistance; Border pedagogy; Griot.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1:	Dona Sirley.....	83
Figura 2:	Fuxicos e bonecas confeccionadas por Dona Sirley.....	90
Figura 3:	Dona Sirley - Oficina de Histórias de Amor.....	94
Figura 4:	Participantes da oficina com Dona Sirley.....	95
Figura 5:	Dona Sirley e a trupe do NALS, convidando participantes do fórum para a Oficina Histórias de Amor e de Carnaval.....	96
Figura 6:	Dona Sirley e a trupe do NALS, convidando participantes do fórum para a Oficina Histórias de Amor e de Carnaval.....	96
Figura 7:	A Oficina Histórias de Amor e de Carnaval.....	96
Figura 8:	Cortejo <i>Griô</i> - Evento organizado e promovido por Dona Sirley.....	97
Figura 9:	Cortejo <i>Griô</i> - Dança de roda.....	98
Figura 10:	Dona Sirley e o <i>agé</i>	98
Figura 11:	Dona Sirley.....	107

Quadros

Quadro 1:	Fases principais da entrevista narrativa (EN).....	61
-----------	--	----

Tabelas

Tabela 1:	Tabela de documentos do estado da arte.....	68
Tabela 2:	Tabela de compilação temática.....	69
Tabela 3:	Tabela de classificação temática.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviaturas

EN Entrevista narrativa

Siglas

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
FaE Faculdade de Educação
FICH Fórum Internacional de Contadores de Histórias
Ibict Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MCTI Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação
MinC Ministério da Cultura
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NALS Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
SCC Secretaria de Cidadania Cultural
SciELO Scientific Electronic Library Online
UFPeI Universidade Federal de Pelotas
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndices

APÊNDICE A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	123
APÊNDICE B	Termo de Confidencialidade (TC).....	125
APÊNDICE C	Carta de Anuência – Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade.....	126
APÊNDICE D	Roteiro da Entrevista Narrativa.....	127
APÊNDICE E	Roteiro da Observação Participante.....	128

Anexos

ANEXO A	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FEN-UFPeI).....	129
---------	---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E DA HISTÓRIA DA TRADIÇÃO <i>GRIÔ</i>	18
1.1 DA ÁFRICA AO BRASIL ATUAL.....	18
1.1.1 A Palavra-força.....	18
1.1.2 A África e a tradição <i>griô</i>	20
1.1.3 Os Estudos afro-brasileiros.....	24
1.1.4 Contadores de histórias no Brasil	30
1.1.5 Geração de 1930 e os contadores de histórias.....	34
1.1.6 A Tradição oral como resistência.....	37
1.1.7 A (Re)invenção da tradição <i>griô</i>	40
2 CONCEITOS E PERSPECTIVAS.....	47
2.1 RESISTÊNCIA.....	47
2.2 NARRATIVAS.....	54
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 ESTADO DA ARTE.....	63
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
3.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	81
4 SUJEITO E NARRATIVA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE.....	83
4.1 DONA SIRLEY – O SUJEITO DA PESQUISA POR ELA MESMA.....	83
4.2 DONA SIRLEY – A MEMÓRIA VIVA.....	99
4.3 POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	123
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, no Ocidente, as fontes orais foram tratadas com desconfiança, quando não marginalizadas, sobre sua fidedignidade para a reconstituição do passado. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, porém, vem ocorrendo uma mudança contínua no que se refere ao reconhecimento da história oral como fonte válida, tanto quanto as fontes documentais. Atualmente, a oralidade é tema corrente nas universidades. Esse reconhecimento e valorização, no entanto, não foram e não estão sendo uma conquista fácil, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista das próprias comunidades que utilizam a oralidade como mecanismo de manutenção da memória.

Em âmbito internacional, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), contribuiu para o reconhecimento da cultura tradicional e popular, expressa nas práticas, nas representações, nas expressões, na oralidade, nos conhecimentos e nas técnicas que as comunidades e os grupos possuem.

No Brasil, tanto a implementação da convenção da UNESCO (da qual o Brasil é signatário); a previsão constitucional dos direitos culturais (BRASIL, 2011, Art. 215-216), quanto a implementação de políticas públicas referentes ao reconhecimento e à valorização do patrimônio cultural brasileiro (a instituição do Registro dos Bens Culturais Imateriais Brasileiros e o Plano Nacional de Cultura¹) possibilitaram e prometem promover ainda mais, a salvaguarda do patrimônio imaterial no país. O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão vinculado ao Ministério da Cultura (MinC), é a instituição responsável, entre outras ações, pelo inventário, registro e pela elaboração de planos de salvaguarda do patrimônio imaterial no país.

¹ O Plano Nacional de Cultura, aprovado pela Lei Federal nº 12.343, de dezembro de 2010, teve suas metas definidas em dezembro de 2011. São ao todo, 53 metas a serem implementadas até 2020 (BRASIL, 2010; MINC, 2011b).

Esse conjunto de legislações e políticas governamentais, porém, a despeito de sua positividade, não tem sido suficientes para dar conta da diversidade de saberes e fazeres populares e tradicionais existentes no país. O Brasil possui uma riquíssima composição étnica e cultural que se estende das grandes cidades aos pequenos povoados no campo. Pode-se facilmente imaginar a infinidade de “conhecedores”, mestres, contadores de histórias, saberes e expressões populares e tradicionais que não estão sob a proteção dos instrumentos legais, nem amparados por políticas públicas de valorização, reconhecimento e de melhoria das condições de vida.

No entanto, esses sujeitos existem, estão nas cidades, nos bairros, nas comunidades... Ao seu modo, mantêm em sua memória, saberes e fazeres ancestrais, passados de geração em geração, ensinados de pais para filhos, de avós para netos, de velhos para jovens. Antes dos instrumentos legais e das políticas públicas eles já existiam e, para além delas, conservam, como definiu Hampâté Bâ, “a memória viva” (1982).

No âmbito deste reconhecimento é que se situa a presente dissertação, cuja origem se deu através dos trabalhos desenvolvidos junto ao Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS), ligado à Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ao longo dos últimos cinco anos, o NALS vem desenvolvendo um conjunto de ações que buscam a valorização e a visibilização de diversas formas de manifestações da cultura popular. Um desses projetos, em específico, é o Fórum Internacional de Contadores de Histórias (FICH). Através das narrativas populares o Fórum tem buscado o diálogo com grupos comunitários e com aquilo que se nomina de estéticas periféricas. Além do Fórum de Contadores de Histórias, o NALS articula e desenvolve também, o projeto de pesquisa: Narrativas Cotidianas: Memória, Identidade e Representação. Assim, foram os trabalhos já desenvolvidos pelo NALS, que fomentaram este estudo e que acabaram por indicar o recorte temático escolhido, igualmente, foram as ações do núcleo que possibilitaram o encontro com o sujeito da pesquisa, e, em certa medida, o encantamento com as possibilidades que a investigação sugeria.

E foi nesse contexto então, que se deu o encontro com Dona Sirley, uma mestra *griô*² do movimento negro da cidade de Pelotas/RS; uma contadora de histórias de 77 anos, que conta histórias de sua ancestralidade pelas antigas charqueadas da cidade e de suas próprias vivências pelo carnaval local, cenário a partir do qual emergem a maior parte de suas histórias e memórias. Dona Sirley é uma costureira aposentada que mora na periferia da cidade; além de *griô*³, pode ser nomeada como uma ativista cultural, pois participa de diversos grupos de promoção e valorização do negro, do idoso e de trabalhos com crianças, além de ser uma reconhecida carnavalesca pelotense.

Considerando a prática narrativa de Dona Sirley, surgiram as seguintes questões iniciais: A prática das narrativas populares pode ser entendida como um processo educativo e de resistência? Se há uma prática de resistência, ao que ela resiste mesmo? As narrativas populares podem contribuir para a compreensão de novos processos educativos? A partir desse contexto, chegou-se então a formulação do problema da pesquisa, qual seja: A prática das narrativas populares, através de um sujeito específico, pode ser apreendida como processo educativo e de resistência?

Com base nessas questões, constituiu-se o objetivo da pesquisa que é problematizar a prática *griô* das narrativas populares de Dona Sirley, enquanto processo educativo e de resistência. Vale ressaltar, que o que se pretende, é a verificação da prática narrativa *griô* de Dona Sirley como processo educativo não-formal, para além disso, também como um processo de resistência. A partir daí,

² O conceito de *griô* será melhor explicado no capítulo 1: Contextualização dos Estudos e da História da Tradição *Griô*. Agora, de forma bastante genérica, e seguindo Hampâté Bâ (2010, p. 193) para a definição do que seja um *griô* em África, pode-se compreendê-los como músicos; embaixadores e cortesãos; genealogistas, historiadores ou poetas. A prática *griô* tem forte tradição na África Ocidental, com destaque para as regiões do Mali, Senegal, Gâmbia e Guiné. *Griô* é a forma aportuguesada da terminologia francesa *griot*. A partir desse momento do texto, se encontrará também, a forma francesa da palavra em algumas das citações e utilizações do termo em que os autores e/ou tradutores mantiveram a terminologia francesa.

³ Dona Sirley recebeu o título de *griô*, a partir da Ação Griô Nacional, que é uma das ações do Programa Cultura Viva, desenvolvido pelo Ministério da Cultura. Serão apresentadas de forma mais detalhada, ambas as políticas públicas, no subtítulo: 1.1.7 – A (Re)invenção da tradição *griô*.

buscar-se-á pensar esse quadro, através daquilo que será apresentado nesta investigação, como pedagogia da fronteira.

É importante salientar, que estudos acadêmicos sobre a cultura popular são facilmente encontrados nos bancos de teses e dissertações das universidades brasileiras, como também, em artigos nos inúmeros periódicos científicos existentes no país. Contudo, entre os estudos encontrados nos bancos de dados consultados⁴, ainda são raros os trabalhos que abordam as práticas narrativas populares enquanto processo educativo e de resistência. De um universo de 3922 documentos (entre teses, dissertações, artigos e pôsteres) consultados entre 2001 e 2011, com o objetivo de compor o estado da arte da pesquisa, 99 foram selecionados e seus resumos e/ou trabalhos completos lidos. Destes, apenas 12 estudos relacionavam diretamente práticas de narrativas populares, práticas de resistência e/ou educação não-formal. Dos 12 estudos, somente dois abordavam a prática *griô* nessa perspectiva. Compreende-se, portanto, da importância dessa dissertação com a discussão, principalmente no âmbito da produção acadêmica em educação, reforçados pela singularidade do sujeito da investigação.

Quanto à estrutura textual, a pesquisa apresenta quatro capítulos, o primeiro com uma contextualização histórica da tradição *griô*, desde a África até o Brasil atual. No segundo capítulo são apresentados os autores e os principais conceitos de análise utilizados na problematização da pesquisa, quais sejam, os conceitos de resistência e narrativa. O terceiro capítulo apresenta os pressupostos metodológicos que orientaram a investigação, entre eles, o estudo de caso e a entrevista narrativa; além disso, expõem-se os procedimentos e os aspectos éticos aplicados na pesquisa. No quarto capítulo apresenta-se o material coletado, ou a história que foi possível ser narrada. Ao final, reforça-se a proposta de uma pedagogia da fronteira, conceito que encontra sua sustentação no pensamento de Giroux (1992; 1997) e no

⁴ Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Eletrônica da Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil; Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as dissertações e teses disponíveis no sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel).

conceito de identidade de fronteira, proposto por McLaren (1999). Uma pedagogia da fronteira cujo espaço e identidades podem ser compreendidos como um:

[...] espaço de fronteira que precisamos visitar, não apenas nas teorias de fronteiras da academia, mas também nas contingências vivas da luta revolucionária. Identidades de fronteira dizem respeito ao fazer; ao engajamento em idéias e relações pelo conhecimento encenado e corporal, um conhecimento que está representado nas vidas de Paulo Freire, Rosa Luxembourg, Rosa Parks, Che Guevara, Malcom X, Subcomandante Marcos entre outros, incluindo Jesus (MCLAREN, 1999, p. 103-104).

Enfim, uma pedagogia da fronteira enquanto conceito que propõe o restabelecimento da criticidade da formação e da práxis pedagógica; que valorize o fazer e as ideias ditas não acadêmicas tanto quanto o são os conhecimentos estabelecidos como científicos, e que, possibilite a prática, a experiência e a expressão da vivência da diversidade identitária das culturas populares.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E DA HISTÓRIA DA TRADIÇÃO *GRIÔ*

1.1 DA ÁFRICA AO BRASIL ATUAL

1.1.1 A Palavra-força

A palavra-força tem seus portadores privilegiados: velhos, pregadores, chefes, santos e, de maneira pouco diferente, os poetas; ela tem seus lugares privilegiados: a corte, o quarto das damas, a praça da cidade, a borda dos poços, a encruzilhada da igreja.

Paul Zumthor⁵

Conta um mito de origem, da tradição bambara do Mali, na África, sobre a origem divina da palavra. Segundo essa tradição, durante a criação do Universo, *Maa Ngala*, o Ser Supremo, criador de tudo e de todas as coisas, sentiu falta de um interlocutor com que pudesse conversar sobre as maravilhas que havia criado e sobre o conhecimento que encerrava. Assim, criou um novo ser, o Homem, a quem deu parte de seu próprio nome: *Maa*:

Não havia nada, senão um Ser. Este Ser era um Vazio vivo, a incubar potencialmente as existências possíveis. O Tempo infinito era a moradia desse Ser-Um. O Ser-Um chamou-se de *Maa Ngala*. Então ele criou '*Fan*'. Um Ovo maravilhoso com nove divisões. No qual introduziu os nove estados fundamentais da existência. Quando o Ovo primordial chocou, dele nasceram vinte seres fabulosos que constituíram a totalidade do universo, a soma total das forças existentes do conhecimento possível. Mas, ai!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou-se apta a tornar-se o interlocutor

⁵ ZUMTHOR, 1993, p. 75.

(*kuma-nyon*) que *Maa Ngala* havia desejado para si. Assim, ele tomou de uma parcela de cada uma dessas vinte criaturas existentes e misturou-as; então, insuflando na mistura uma centelha de seu próprio hálito ígneo, criou um novo Ser, o Homem, a quem deu uma parte de seu próprio nome: *Maa*. E assim esse novo ser, através de seu nome e da centelha divina nele introduzida, continha algo do próprio *Maa Ngala* (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 184, grifos do autor).

Antes de uma análise das citações anteriores, se esboçará uma distinção sobre a palavra: ela manifesta-se materialmente pela escrita e pelo verbo, ou seja, ela pode ser escrita ou falada. Poder-se-ia considerar também que a palavra escrita é a representação da palavra pensada, da palavra sentida e/ou da palavra falada. Antes de escrever, nós pensamos, sentimos ou tornamos verbo a palavra. Só depois, e como consequência de nós com nós mesmos e com o mundo exterior é que ela pode vir a ser palavra escrita. Sobre a palavra sentida, se poderia elencar aquela experimentada ao observar-se, por exemplo, uma obra de arte; e falando em arte, a palavra sentida pode ainda ganhar forma através do “escrever sem pensar”, algo próximo à experiência relatada por Breton (2001, p.44-45), em seu Manifesto do Surrealismo, de 1924. Para além da arte é possível ainda, elencar uma infinidade de manifestações onde a palavra significa, onde a palavra está expressa, como nos gestos, nos movimentos, nos sonhos e não menos importante, na pausa, e mesmo, no silêncio.

Partindo desse entendimento, percebe-se que na história da origem divina da palavra, retirada do texto *A Tradição Viva* (1982), de Amadou Hampâté Bâ, a gênese humana surge da necessidade da palavra; mesmo Deus, após ter constituído a totalidade de tudo o que existe (a palavra pensada), sentiu a necessidade de se exprimir, a necessidade de ter com quem conversar sobre as maravilhas que havia criado (a palavra sentida). Para isso, precisou criar um interlocutor especial, feito da mistura de tudo o que já tinha dado a existir, o qual vivificou com o “hálito ígneo” de seu sopro divino. Não só cria Deus, o homem, a partir de sua essência divina, o hálito que vem de seu íntimo ser, mas também dá ao homem parte de seu próprio nome: *Maa* (a palavra falada).

Ainda, segundo Hampâté Bâ, *Maa Ngala* ensinou ao primeiro homem “as leis segundo as quais todos os elementos do cosmo foram formados e continuam a existir”, e que, posteriormente ensinado por *Maa Ngala* “Maa transmitiu a seus descendentes tudo o que havia aprendido, e esse foi o início da grande cadeia de transmissão oral” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 184). Portanto, esse novo ser nasce por causa da palavra, pela palavra (o hálito ígneo) e para a palavra. E entende-se assim, a relação divina, sagrada, que o homem possui com a palavra na tradição africana.

Paul Zumthor, por sua vez, fala da palavra-força, aquela que tem seus portadores privilegiados: os velhos, os santos... e que é executada em lugares privilegiados também: o quarto das damas, a praça da cidade, a borda dos poços, a encruzilhada da igreja... Compreende-se a partir disso, que a palavra-força é a forma sob a qual se consubstanciou a “grande cadeia de transmissão oral” iniciada por *Maa Ngala* e continuada por *Maa*.

Seria Dona Sirley, o sujeito desta pesquisa, portadora da palavra-força? Poder-se-ia considerá-la continuadora desta cadeia de transmissão oral? Mesmo que se identifique na narrativa de Dona Sirley a palavra-força, como isso pode ser relacionado com uma prática de resistência? Resistência ao quê? Mais ainda, como pode ser esta narrativa uma prática educativa?

Muitas são as perguntas nesse início de pesquisa e, como será visto, outras mais ainda ocorrerão ao longo do texto; pretende-se, no entanto, encontrar no referencial teórico, na análise histórica e na análise dos dados, elementos que possam comprovar ou mesmo refutar a hipótese subjacente no próprio problema de pesquisa, qual seja: de que a prática da narrativa *griô* de Dona Sirley, possa ser considerada um processo educativo e de resistência na atualidade. Por enquanto, avancemos pela análise histórica da tradição *griô* desde a África até o Brasil.

1.1.2 A África e a tradição *griô*

Segundo Joseph Ki-Zerbo (1982, p. 25), pensador e escritor africano, no que se referem à produção do conhecimento histórico do continente africano, três são as fontes principais que constituem os pilares desse conhecimento: os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral.

Afirma Ki-Zerbo, que as fontes escritas, por sua vez: “Quando não são raras [...] estão mal distribuídas no tempo e no espaço” (1982, p. 25). Boa parte da história africana não conta com as contribuições dessa fonte (à exceção da África do Norte). E mesmo quando existem, são passíveis de distintas interpretações, devido ao seu caráter ambíguo e de difícil interpretação. Não incomum, o testemunho arqueológico é muito mais confiável do que diversos textos escritos de alguns cronistas. A cultura material arqueológica acaba sendo a única fonte, quando a escrita e a história oral estão ausentes, como é o caso da história antiga do continente. Nesse sentido muito dessa história já pode ser conhecida a partir de valiosas contribuições da arqueologia. Ki-Zerbo considera ainda que, junto com o testemunho escrito e o arqueológico, a história oral tem se transformado numa importante fonte para a história africana. Segundo o autor, a história oral é contada e preservada pelos *griots*: “velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticolosos” (KI-ZERBO, 1982, p. 27). Considera também que ao encerrarem boa parte do conhecimento e das tradições africanas, cada vez que morre um desses guardiões dos saberes populares, é como se uma fibra do “fio de Ariadne”⁶ se rompesse. Nessa perspectiva as histórias épicas, as genealogias, as guerras, as tradições, o cotidiano... contado e cantado pelos *griots*, são a expressão da cultura e da identidade desses povos.

No entanto, do ponto de vista acadêmico, há que se “peneirar” todas essas histórias para que se possa melhor compreender o que pode ser reconhecido como sendo História da África ou não. Visto que um dos principais problemas dessas histórias é o seu encadeamento cronológico, além da questão da ambiguidade da palavra, pois a palavra possui essa característica, a do duplo significado, ou mesmo, as “meias-palavras” que possuem significado subentendido (KI-ZERBO, 1982, p. 26-27). E é justamente aí que se encontra, paradoxalmente, a beleza da história oral, assim como um de seus problemas, ou seja, essa peculiaridade da palavra falada, por vezes até de difícil tradução para outras línguas, perde, dessa forma, um conjunto de significados e simbologias ao ser descontextualizada de seu ambiente natural.

⁶ O autor, através da mitologia grega, faz alusão à fragilidade do fio que Ariadne entrega a Teseu para que este, após matar o Minotauro, pudesse escapar do labirinto.

No escopo dessa discussão outro pensador africano que destaca a importância da oralidade para a história da África é Amadou Hampâté Bâ. Para o autor, falar em tradição em relação à história da África é referir-se à tradição oral, pois qualquer tentativa de conhecimento da história e do espírito dos povos da África, só será válida, se tiver como força transmissora a “herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.” Para Hampâté Bâ, mais do que a fidedignidade do testemunho “seja ele escrito ou oral”, o que importa é a medida do próprio homem, é o valor que o homem tem, já que, no fim, tanto uma como a outra fonte, não são “mais que testemunho humano” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 181). Há, no entanto, que se fazer uma distinção entre os chamados “tradicionalistas” e os *griots* propriamente ditos. Hampâté Bâ apresenta uma caracterização que possibilita distinguir o que seja um e outro.

Os tradicionalistas são mestres iniciados ou iniciadores(as) em uma arte ou em um ofício; podem ser mestres ferreiros, tecelões, pastores, caçadores, pescadores, etc., ou possuir conhecimento de muitas artes e ofícios ao mesmo tempo, assim como, possuírem também, o conhecimento das ciências naturais, o que inclui aí, o conhecimento sobre as plantas, sobre o solo, sobre a água e sobre os céus, enfim, uma “ciência da vida”. Em bambara são chamados de *Doma* ou *Soma*, em fulani, de *Silatigui*, *Gando* ou *Tchiorinke*, que significa “conhecedor”. Verdadeiras autoridades, reconhecidos por suas comunidades por serem os guardiões da palavra, por constituírem a memória viva do passado africano, passado, este, transmitido de geração em geração através da tradição oral; sua palavra é sempre tida como expressão da verdade: “nenhum africano de formação tradicionalista sequer sonharia em colocar em dúvida a veracidade da fala de um tradicionalista-*doma*” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 190).

Os *griots*, em terminologia francesa, ou *dieli*, em bambara, são animadores públicos, contadores de histórias, músicos, diplomatas, genealogistas ou poetas. Percorrem suas comunidades, regiões e os países, contando e cantando suas histórias, em buscas de informações para suas genealogias ou em alguma missão diplomática. Hampâté Bâ (1982, p. 202) divide-os em três categorias: os músicos, os embaixadores e os genealogistas, historiadores ou poetas. A tradição lhes confere

um *status* diferenciado dos tradicionalistas; enquanto estes têm como princípio o respeito à verdade, os *griots* têm o direito de se manifestarem sem o compromisso ou atenção com a veracidade de suas histórias, podendo enfeitá-las ou até mesmo mentir, que nenhum ouvinte lhe imputará falta grave.

No entanto, existem também os *griots*-reis (*dieli-faama*), que a exemplo dos tradicionalistas, também podem ser conhecedores: “O *griot* que é também tradicionalista-*doma* constitui uma fonte de informações de absoluta confiança, pois sua qualidade de iniciado lhe confere um alto valor moral e o sujeita à proibição da mentira” (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 206).

Como se pode perceber, existe uma distinção bastante clara entre um tradicionalista e um *griot*, diga-se, convencional, no entanto, é relativamente limítrofe a fronteira entre um e outro, sendo fácil para um *griot*, transformar-se em um *tradicionalista-doma*, bastando para isso que ele tenha aptidão e passe pelas iniciações necessárias, assim como, para um tradicionalista transformar-se em um historiador e genealogista.

Optou-se por tratar neste estudo, ambos os depositários da tradição da África Ocidental, aqui transposta para a cultura afro-brasileira, apenas como *griots* (ou *griôs*), pois como se verá, Dona Sirley possui o título de *griô* de tradição oral. Para além disso, será visto também, que o *griô* brasileiro a despeito de manter uma ligação simbólica com o *griô* da África, ressurgiu hoje no Brasil como fruto de uma política pública do Governo Federal.

Se por um lado isso limita um estabelecimento de continuidade entre o *griô* histórico africano e o *griô* brasileiro, por outro permite, nada obstante, estabelecer uma relação entre ambos, no que já é possível perceber certa semelhança entre Dona Sirley e os “velhos de cabelos brancos” e “memória um pouco obscura” descrito por Ki-Zerbo (1982, p. 27), ou mesmo com os contadores de histórias que pacientemente transmitem seus conhecimentos “de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”, como ensinou Hampâté Bâ (1982, p. 181).

1.1.3 Os Estudos afro-brasileiros

Antes de avançar na história dos contadores de histórias no Brasil, se abordará os estudos afro-brasileiros e sua contextualização no cenário internacional do Ocidente.

A Europa, na segunda metade do século XIX experimentou intensas transformações. A Segunda Revolução Industrial, a consolidação dos Estados Nacionais, o início da *Belle Époque*⁷, a Corrida Armamentista e o Neocolonialismo, foram fatos da história europeia que promoveram mudanças significativas não só na Europa, mas também, em países distantes, como o Brasil.

Antes disso, no contexto do movimento Iluminista, é possível identificar duas linhas de pensamento, em grande medida, opostas. A tese da “infantilidade do continente americano”, do naturalista francês, Conde de Buffon⁸ e a teoria da “degeneração americana”, do filósofo holandês, Cornelius De Pauw⁹, ganharam destaque e acabaram proporcionando o avanço de um pensamento mais etnocêntrico. Em outro campo do pensamento, tem-se as ideias humanistas de filósofos como Rousseau, que ganharam ampla repercussão durante a segunda metade do século XVIII, servindo, inclusive, de base ideológica para a Revolução

⁷ A *Belle Époque* (Bela Época) foi um período de grande entusiasmo e crença no futuro da humanidade, ocorrido na Europa entre o final do século XIX e início do XX. Nessa época, tem-se uma profusão de novidades e descobertas que alteraram significativamente a vida das pessoas, como, por exemplo, a luz elétrica e a lâmpada, o telégrafo, a fotografia, o cinema, os bondes, os automóveis, as locomotivas e os aviões. Tudo isso, acabou por influenciar nas artes, na literatura, na arquitetura, no pensamento, na política, nas questões sociais, enfim, na vida das pessoas como um todo.

⁸ Georges-Louis Leclerc (1707 – 1788), o Conde de Buffon, escreveu uma obra monumental composta por 36 volumes: a *Histoire Naturelle, Générale et Particulière* (História Natural, Geral e Particular), publicada entre os anos de 1749 e 1788. Como o nome da obra sugere, Buffon busca analisar toda a história do planeta, passando pela formação geológica da Terra, pela vida animal, vegetal e pelo homem. No que tange ao continente americano: “Buffon personificou, com sua teoria, uma ruptura com o paraíso rousseauiano, passando a caracterizar o continente americano sob o signo da carência. O pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pêlos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos, tudo parecia corroborar a tese da debilidade e imaturidade dessa terra” (SCHWARCZ, 1993, p. 46). (Versão digitalizada da *Histoire Naturelle, Générale et Particulière*, disponível em: <http://www.buffon.cnrs.fr/>).

⁹ Franciscus Cornelius de Pauw (1739 – 1799), indo além de Buffon, publica em 1768, seu *Recherches philosophiques sur les américains* (Pesquisas Filosóficas sobre as Américas), onde defende a degenerescência do continente americano e de seus habitantes: “De Pauw acreditava que os americanos não eram apenas „imaturos” como também „decaídos” [...]. Em seus textos um antiamericanismo claro transparecia quando de suas avaliações sobre a „natureza do Novo Mundo, débil por estar corrompida, inferior por estar degenerada” (SCHWARCZ, 1993, p. 46). (Versão digitalizada do *Recherches Philosophiques sur les Américains*, disponível em: <http://www.archive.org>).

Francesa. Esse pensamento humanista e mais totalizante passou a ser o contraponto às concepções eurocêntricas e abriram espaço para se pensar uma sociedade humana mais igualitária: “Pressupor a igualdade e a liberdade como naturais levava à determinação da unidade do gênero humano e a certa universalização da igualdade” (SCHWARCZ, 1993, p. 45).

O século XIX começa então, sob o lema francês da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, que consolidava, enfim, o poder político nas mãos da burguesia, enquanto classe social hegemônica, e que, por outro lado, sinalizava a decadência da nobreza, que começava a sair da cena histórica. O avanço das ciências e da técnica e o aumento exponencial da produção de bens de consumo (como consequências da nova lógica do mercado capitalista mundial) favoreceram as ideologias liberais de culto ao progresso. Paradoxalmente, e não totalmente ofuscadas, temos ao longo desse mesmo período o fortalecimento de teorias sobre a diferença natural entre os homens e mesmo o surgimento de teorias racialistas. É nessa vaga que, mesmo pensadores importantes para a história do pensamento ocidental, como Hegel, assumem posições nada humanizantes. No texto *Geographical Basis of History* (Bases Geográficas da História), publicado após a sua morte, ocorrida em 1831, Hegel expressou uma contundente aversão pelos povos e continentes considerados selvagens. Segundo Laplantine, Hegel “nos expõe o horror que ele ressentia frente ao estado de natureza, que é o desses povos que jamais ascenderão à „história“ e à „consciência de si”” (2007, p. 45). Se a América do Norte aparece em melhores condições devido à sua colonização de base protestante, a América do Sul é caracterizada pelo atraso e o subdesenvolvimento. A África por sua vez, é o símbolo da “não-história”, da falta de “consciência de si”, ainda, segundo Laplantine (2007, p. 45): “é a África, e, em especial, a África profunda do interior, onde a civilização nessa época ainda não penetrou, que representa para o filósofo a forma mais nitidamente inferior entre todas nessa infra-humanidade”:

A África propriamente dita [é um país] fechado sobre si mesmo, o país da infância, que, além do dia e da história consciente, está envolto no manto escuro da noite. [...] Os negros são escravizados pelos europeus e vendidos à América. Ruim como possa ser, seu destino em sua própria terra é até pior, já que lá uma escravidão completa, absoluta existe; pois este é o princípio essencial da

escravidão, que o homem não tenha ainda conquistado consciência de sua liberdade e conseqüentemente reduza-se a mera Coisa – um objeto sem valor. [...] Neste ponto nós deixamos a África, para não mencioná-la de novo. Pois não é parte histórica do mundo; não tem movimento ou desenvolvimento para exhibir. [...] O que nós propriamente entendemos por África é a Não-História, o Não-desenvolvimento do Espírito, ainda envolvido na condição de mera natureza, e que foi apresentado aqui somente como o limiar da História do Mundo (HEGEL, 1861, p. 95-103, tradução nossa).

Se para Hegel faltava a “consciência de si” para que os povos periféricos pudessem sair do estado de natureza e assim pudessem entrar como agentes no processo histórico; para o Conde de Gobineau¹⁰ existia mesmo, uma inferioridade racial natural entre os seres humanos. Em seu *Essai sur L'inégalité des Races Humaines* (Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas), publicado em 1853, Gobineau descreve um verdadeiro processo de degeneração das “raças superiores”, promovida pela miscigenação com as “raças inferiores”. Assim, a miscigenação e a degeneração racial promoveriam, nada mais, nada menos, que a extinção humana. Com sua “lei do declínio”, Gobineau projetou com precisão “científica” que a vida humana no planeta duraria entre 12 e 14 mil anos. Sobre Gobineau e sua teoria, Hannah Arendt escreve:

Era apenas uma curiosa mistura de nobre frustrado e intelectual romântico, que inventou o racismo quase por acaso [...]. Cabia-lhe, porém, obviamente, explicar por que os melhores homens - os nobres - não tinham mais esperanças de recuperar sua antiga posição social. Assim, passo a passo, identificou a queda do seu próprio castelo com a queda da França, com a queda da civilização

¹⁰ Joseph Arthur de Gobineau (1816 – 1882), diplomata e escritor francês, viveu no Brasil entre 1869 e 1870. Na condição de representante da legação diplomática francesa, estabeleceu estreita amizade com Dom Pedro II, chegando, inclusive, a escrever o artigo *L'Emigration au Brésil: l'Empire du Brésil à l'Exposition Universelle de Vienne* (Emigração para o Brasil: o Império do Brasil na Exposição Universal de Viena), onde defendia a vinda de emigrantes para o país (GAHYVA, 2007, p. 152-153). No entanto, conseqüente com seu pensamento aristocrático e racista, Gobineau ficou mais conhecido no Brasil pelo conjunto de despropérios para com o país e seus habitantes: “Já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos” (RAEDERS, 1988, p. 90).

ocidental e, finalmente, com a de toda a humanidade, chegando à descoberta (pela qual foi tão admirado por escritores e biógrafos pósteros) de que a queda das civilizações se deve à degenerescência da raça, e de que esta, ao conduzir ao declínio, é causada pela mistura de sangue (1989, p. 203).

Chega-se assim, à segunda metade do século XIX, quando as transformações sócio-históricas que se seguiram promoveram o avanço da ciência e o desenvolvimento de novas teorias, como o Evolucionismo, o Positivismo e o Darwinismo. Uma leva importante de pensadores passou a utilizar os novos pressupostos para reafirmar as diferenças consideradas inatas entre os homens. Diferenças estas, que haviam sido questionadas e, até certo ponto, refreadas, pelo ideário Iluminista. A partir de então e de novas ferramentas teórico-metodológicas, como o Darwinismo Social, a Eugenia e a teoria da degenerescência da mestiçagem, a crença na diferença humana voltava com maior intensidade. Some-se a isso, o fato de que o conceito de raça nunca havia sido refutado, como visto com Gobineau, pelo contrário, no final do século XIX a análise do fator racial “era o critério privilegiado [...] para o estudo da formação do Brasil” (MURARI, 2007, p. 195).

Assim, é no contexto do pensamento racista do final do século XIX que os estudos sobre as relações afro-brasileiras serão desenvolvidas. Não se esqueça, também, que nesse período o Brasil abolia a escravidão e se transformava em uma República que aspirava a modernização capitalista. Nesse ambiente, as propostas para o desenvolvimento do país passavam, necessariamente, pela discussão da inclusão/exclusão do negro, do mestiço e do indígena na nova sociedade brasileira. Duas vertentes de pensamento se desenvolveram nesse influxo de transformações, sendo que ambas percebiam a questão da mestiçagem como ponto focal para as discussões relativas ao futuro do país:

[...] uma tomando como premissa a idéia de que [a mestiçagem] levaria à esterilidade senão biológica, cultural ao menos, sustentava a inviabilidade do país frente a qualquer esforço de civilização; a outra posição procuraria justamente nos libertar dessa suposta condenação, apresentando, para isso, um tipo de terapêutica étnica que assegurasse o gradual predomínio dos caracteres brancos sobre

os caracteres negros na nossa população miscigenada: a chamada teoria do branqueamento (BOTELHO, 2002, p.4).

E de início surge uma dúvida: porque estudiosos como Sílvio Romero e Nina Rodrigues (ligados à segunda vertente), ao mesmo tempo em que reconheciam a contribuição africana, afrodescendente e mestiça para a formação da cultura e para construção nacional, defendiam sua inferioridade em relação ao elemento branco da sociedade brasileira? Como visto na citação anterior, acreditando que o país passava por um processo de degenerescência racial, provocado pela mestiçagem, propunham a teoria do branqueamento. Ocorre que esses pensadores desenvolviam uma combinação particular entre a convicção da inferioridade racial de determinados grupos humanos, um profundo interesse em estudá-los e a disposição em encontrar soluções propositivas para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a contribuição negra, mestiça e indígena era reconhecida e valorizada, mas o país só poderia efetivamente se desenvolver se o patrimônio genético brasileiro rompesse com o processo de degeneração em curso, e o patrimônio genético da “raça superior” – o europeu –, passasse a predominar:

O mestiço é o produto psicológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional. Nossa psicologia popular é um produto desse estado inicial. Não quer dizer que constituiremos uma *nação de mulatos*; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá [...]. O povo brasileiro não corresponde a uma raça determinada e única. É um povo que representa uma fusão; é um povo mestiçado. Não vem nada ao caso discutir se isto é um bem ou um mal; é um fato e basta. O elemento branco tende em todo o caso a predominar com a internação e o desaparecimento progressivo do índio, com a extinção do tráfico dos africanos e com a imigração europeia¹¹ (ROMERO, 1888b, p. 91-92, grifo do autor).

¹¹ Optou-se por alterar a redação do texto original, de acordo com as regras ortográficas atuais, tanto aqui, como nas próximas citações deste mesmo texto.

Mas nem tudo eram relações “amistosas”. Principalmente o negro, continuava (a despeito de suas contribuições) a ser considerado como o elemento inferior da composição social. Se o indígena merecia certa consideração por ser o habitante originário do continente e os mestiços por representarem a composição irrevogável da formação nacional, o negro continuava a ser tratado, de forma geral, como o elemento incivilizado, que ainda vivia sob a égide do fetichismo e da brutalidade, merecendo, de toda a forma, o interesse científico:

Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramânicos, tal nós vamos levemente deixando morrer os nossos negros da Costa, como inúteis e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos que se falam em nossas *senzalas*! O negro não é só uma maquina *econômica*; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de *ciência*¹² (ROMERO, 1888a, p. 11, grifo do autor).

Nina Rodrigues, que era médico legista, professor, psiquiatra e antropólogo, fez escola nesse sentido: “Através das pesquisas realizadas na região de Salvador, o médico tornou-se um pioneiro em investigar, de forma sistemática, o legado cultural „africano” e o fez, diga-se, com afinco e fascínio dificilmente igualáveis” (COSTA, 2006, p. 169). Seus estudos sobre o “problema Negro” foram em escala significativa. Na obra póstuma e de grande repercussão: *Os Africanos no Brasil*, publicada em 1932, vinte e seis anos após seu falecimento, Rodrigues escreve:

O que importa ao Brasil determinar é o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra [...]. Capacidade cultural dos negros brasileiros; meios de promovê-la ou compensá-la; valor sociológico e social do mestiço ário-africano; necessidade do seu concurso para o aclimamento dos brancos na zona intertropical; conveniência de diluí-los ou compensá-los por um

¹² Optou-se por alterar a redação do texto original, de acordo com as regras ortográficas atuais, tanto aqui, como nas próximas citações deste mesmo texto.

excedente de população branca, que assumia a direção do país: tal é na expressão de sua rigorosa feição prática o aspecto por que, no Brasil, se apresenta o problema o *Negro* (1935, p. 392, grifo do autor).

Ao longo do século XX, outros autores passaram a desenvolver estudos sobre as relações afro-brasileiras. E quanto mais o tempo avançava e a ciência antropológica revisava seus métodos e objetivos, mais os estudiosos da questão racial se afastavam das ideias raciológicas que predominaram no final do século XIX e início do século XX. Novas teorias surgiram, abrindo espaço para outras formas de entendimento das relações raciais no Brasil e no mundo, como se verá nos subtítulos seguintes.

1.1.4 Contadores de histórias no Brasil

Como já mencionado anteriormente, existe uma diversidade de nomes e categorias de contadores de histórias, variando de acordo com a cultura que representam. Além dos nomes já referidos, existe ainda o *akpalô*, *akpalô kpatita*, *arokin* e o *Ologbô*, que são os contadores de histórias iorubás. Além deles, Marilene Melo fala de diversos outros contadores de histórias africanos, como os *jeliya* que “são griots em especial na Gâmbia e no Senegal; são os transmissores da tradição Bambara, Senufo e Mali que dialogam com as tradições Bantu e Dahomery, cuja narrativa é feita em baixo da copa de uma árvore, ao som da kora”. E ainda, os “*Koyaté*, na Guiné (no Noroeste africano), são os responsáveis por zelar pela memória coletiva e pela conciliação do grupo ao qual pertencem e, assim, preservar, por meio da oralidade, a história do continente e o equilíbrio da sociedade” (MELO, 2009, p. 149).

A referência mais antiga encontrada, sobre a tradição oral africana em terras brasileiras, remonta ao final do Brasil Império. Isso pode ser observado através de textos como o de Joaquim Nabuco, que em seu livro *O Abolicionismo*, publicado em 1883, ao denunciar o tráfico de escravos, alude à tradição oral africana: “O que foi, e

infelizmente ainda é, o tráfico de escravos no continente africano, os exploradores nos contam em páginas que horrorizam; o que era nos navios negreiros, nós o sabemos pela tradição oral das vítimas” (NABUCO, 2003, p. 89). Antes disso, pode-se conjecturar, mas nada foi encontrado que diga, claramente, sobre uma tradição oral africana sendo desenvolvida e/ou transmitida de geração em geração no Brasil. Sívio Romero, na coletânea *Cantos Populares do Brasil*, editado em 1883, mas que, segundo o próprio autor já “estava pronta há seis anos” (ROMERO, 1883, p. v), reúne um conjunto de contos, canções, orações, quadrinhas e versos em geral. Ao todo são 68 romances e xácaras¹³, 11 reinados e cheganças¹⁴, 122 versos, 915 quadrinhas¹⁵, 26 orações e parlendas¹⁶ e 10 partituras musicais de cantos populares. Romero tenta estabelecer um quadro geral da oralidade popular nacional, especificando (ou fazendo um esforço nesse sentido) de contribuição dos principais grupos étnicos brasileiros, ou seja, europeus, indígenas, negros e mestiços. O que se percebe nos *Cantos Populares* é que a contribuição atribuída aos indígenas é exígua; mais exígua ainda é a contribuição africana para as narrativas brasileiras. Grande parte da obra é assim nomeada pelo autor: “Origens: do português e do mestiço, transformações pelo mestiço” (ROMERO, 1883).

A despeito desses elementos, a obra de Sívio Romero foi importante, pois suscitou o debate sobre a contribuição africana e afro-brasileira para a cultura nacional. Nina Rodrigues, na obra *Africanos no Brasil* (1935), publicado pela primeira vez em 1932, mas escrito entre 1890 e 1905, questiona a pouca importância despendida por Romero a essa contribuição:

¹³ Xácara é um tipo de romance em versos narrativos, que remontam ao século XV europeu (MOISÉS, 2004, p. 476).

¹⁴ Sívio Romero nomeia uma das divisões da coletânea, como “Reinados e Cheganças”. Atualmente, estes festejos populares são conhecidos como “Reisados e Cheganças”, sendo, o Reisado, o nome dado, “no Brasil, a cada um dos grupos organizados que, tradicionalmente, saem às ruas para festejar o Natal e o dia de Reis [6 de janeiro]. Alguns reisados guardam reminiscências africanas, como a presença do personagem „Rei do Congo”” (LOPES, 2004, p. 566). As Cheganças são folguedos populares (com temática marítima) que aludem às batalhas ibéricas entre portugueses e mouros durante a ocupação peninsular pelos muçulmanos (FERREIRA, 2004).

¹⁵ A quadrinha é um tipo de trova popular ou folclórica, formada por quatro versos (um quarteto), sendo o verso de sete sílabas, o verso predileto (MOISÉS, 2004, p. 376).

¹⁶ As parlendas são “Rimas infantis, em versos de cinco ou seis sílabas, para divertir, ajudar a memorizar, ou escolher quem fará tal ou qual brinquedo” (FERREIRA, 2004).

Como já vimos em relação a outros pontos, ainda aqui é principalmente na obra do Sr. Sílvio Romero que mais se sente, e é ela a que melhor põe em relevo toda a enorme desproporção entre a consciência nítida e a afirmação categórica do alto valor da contribuição prestada pelo Negro à constituição da nossa nacionalidade, de um lado, e a pobreza, quase miséria, dos nossos conhecimentos nesse particular, do outro. A exiguidade desta contribuição, tal como se percebe nos *Contos Populares*¹⁷ (RODRIGUES, 1935, p. 275).

É desse mesmo período (1884), o livro de Alfred Burton Ellis: *Yoruba-Speaking, Peoples of the Slave Coast of West Africa* (Falando Iorubá, Povos da Costa dos Escravos na África Ocidental).¹⁸ Ellis, um tenente-coronel britânico, viveu durante alguns anos na Costa do Ouro¹⁹, uma antiga colônia inglesa na África, onde teve contato com tribos iorubás. Os iorubás conformam um dos maiores grupo étno-linguísticos da África Ocidental, se estendem da Nigéria, passando pela República do Benin, até o Togo (LOPES, 2004, p. 344). Em seu livro, Ellis faz um importante trabalho etnográfico sobre os povos iorubás: descreve sobre os deuses; sobre os cultos; as superstições; os espíritos; sobre as medidas de tempo; as cerimônias de nascimento, casamento e morte; sobre provérbios e sobre o folclore iorubá. É justamente este último capítulo do livro, que fala sobre o “folclore” iorubá, que nos interessa. Nele, Ellis apresentou a figura do contador de histórias africano:

Os contos folclóricos iorubas são muito numerosos. A palavra comumente utilizada para significar uma dessas fábulas populares é *alô*, que significa mais corretamente um enigma, ou algo inventado, literalmente algo torcido ou invertido. Um narrador de contos, chamado *akpalô* (*kpa-alô*) “criador de *alô*”, é um personagem muito estimado, e muito requisitado para reuniões sociais. Alguns indivíduos fazem do contar histórias uma profissão e andam de lugar em lugar recitando contos. Tal homem é denominado *akpalô kpatita*, “aquele que faz um negócio de contar fábulas.” [...] O contador de

¹⁷ Optou-se por alterar a redação do texto original, de acordo com as regras ortográficas atuais, tanto aqui, como nas próximas citações deste mesmo texto.

¹⁸ Livre tradução.

¹⁹ Atualmente República de Gana, que se tornou independente do Reino Unido em 1957.

histórias profissionais não deve ser confundido com o *arokin*, ou narrador das tradições nacionais, muitos dos quais estão ligados a cada rei ou chefe supremo, e que podem ser considerados como os depositários das Crônicas antigas. O chefe dos *arokin* é um conselheiro, com o título de *Ologbô* "aquele que possui os velhos tempos", há um provérbio que diz "*Ologbô baba arokin*" "*Ologbô é o pai dos cronistas*" (ELLIS, 2007, p. 167, grifos do autor, tradução nossa).

Autores brasileiros passam, a partir de então, a utilizar o trabalho de Ellis para argumentar sobre as contribuições africanas para a conformação da cultura brasileira, destacando, nesse processo, a tradição oral vinda da África. Entre esses autores, temos Nina Rodrigues com o livro comentado anteriormente, *Africanos no Brasil* (1935):

Em um povo africano, que largamente contribuiu para a nossa colonização, os Nagôs, ensina Ellis, que, além do *arokin*, o narrador das tradições nacionais, o depositário das crônicas do passado, que, assistindo um a cada rei, constituem uma verdadeira casta cujo chefe toma o título de *Ologbô* ou conselheiro [...] o contador de histórias de profissão iorubano muitas vezes serve-se de um tambor, com o ritmo do qual preenche as pausas da narrativa. [...] Mas basta conhecer a tendência incoercível do Negro a falar, a contar histórias, no que são capazes de gastar dias e noites [...] para prever-se que a contribuição africana ao nosso *folclore* devia ter sido de inesgotável opulência (p. 275-276, grifos do autor).

Como se percebe, a referência inicial sobre uma possível tradição oral do negro no Brasil remonta ao livro de Ellis (será visto no subtítulo seguinte, que Gilberto Freyre e Arthur Ramos, ainda na década de 1930, continuavam a utilizar a citação de Ellis para retratar a tradição oral africana em terras brasileiras). Em outro sentido, a tradição oral africana não era ainda considerada uma instituição cultural no país, mesmo que existisse de fato: "Mas basta conhecer a tendência incoercível do Negro a falar, a contar histórias, no que são capazes de gastar dias e noites" (RODRIGUES, 1935, p. 276).

1.1.5 Geração de 1930 e os contadores de histórias

Na década de 1930, ocorreu uma grande produção acadêmica sobre os estudos afro-brasileiros. No campo literário, José Lins do Rego, em seu *Menino de Engenho*, publicado em 1932, acabaria por criar a velha Totonha, uma personagem que viria a ser citada e utilizada, tanto por Gilberto Freyre como por Arthur Ramos:

A velha Totonha de quando em vez batia no engenho. E era um acontecimento para a meninada. Ela vivia de contar histórias [...] andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das *Mil e uma noites*. Que talento ela possuía para contar as suas histórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras (REGO, 2010, p. 71).

Assim, tanto a velha Totonha de José Lins do Rego (2010), como a figura do *akpalô*, de Ellis (2007), passariam a subsidiar as primeiras análises sobre o contador de histórias de tradição africana no Brasil. Gilberto Freyre passa a defender a ideia de que os males sociais não decorrem de um determinismo biológico e sim de causas sociológicas, culturais e mesmo, climáticas. A miscigenação deixa de ser um problema, um fator de degenerescência da sociedade brasileira e passa a ser um elemento positivo para a formação cultural do país. E é em seu *Casa Grande & Senzala*, publicado em 1933, que se reencontra a figura do *akpalô* de Ellis e a velha Totonha de Lins do Rego:

Foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias. Os africanos, lembra A. B. Ellis, possuem os seus *contistas*. "Alguns indivíduos fazem profissão de contar histórias e andam de lugar em lugar recitando contos." Há o *akpalô* fazedor de *alô* ou conto; e há o *arokin*, que é o narrador das crônicas do passado. **O *akpalô* é uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias.** Negras que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos (FREYRE, 2003, p. 413, grifo nosso).

Encontra-se aqui, um fio de continuidade da tradição oral africana no Brasil. É a alusão que Freyre faz ligando as “negras velhas” que contam histórias à tradição iorubá do *akpalô*. Se antes de Freyre nada que referisse ou nomeasse a tradição africana de contar histórias foi encontrado, agora o autor diz isso claramente: “O *akpalô* é uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias”. Na continuação do texto, Freyre cita ainda a passagem do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego (mencionada anteriormente), sobre a velha Totonha, que andava “de engenho a engenho pra modo de contar histórias” (FREYRE, 2003, p. 413). Sobre isso, ver-se-á mais na sequência deste capítulo.

Arthur Ramos foi outro pesquisador brasileiro que desenvolveu uma extensa obra sobre o negro na sociedade brasileira; entre seus estudos, encontra-se: *O Negro Brasileiro: Etnografia Religiosa* (1934), *O Folclore Negro do Brasil* (1935), *As Culturas Negras no Novo Mundo* (1937), *O Negro na Civilização Brasileira* (1939) e *A Aculturação Negra no Brasil* (1942). Ramos constituiu uma linha de pesquisa que o coloca em oposição aos estudos de Nina Rodrigues, a despeito de referir a obra de Rodrigues como importante referência para os estudos do “problema do negro” no Brasil. De maneira geral, Arthur Ramos, assim como Gilberto Freyre, inverte a lógica pessimista sobre a participação do negro na sociedade brasileira, passando a destacar as inúmeras contribuições da cultura africana para a formação racial e cultural do país²⁰.

Para os interesses deste trabalho de dissertação, foi na obra *Folclore Negro do Brasil* (1935), que se encontrou um consistente estudo sobre a tradição oral africana em terras nacionais. No livro, Arthur Ramos discute como a contação de histórias e diversos contos de matriz africana estão presentes na cultura popular brasileira. Outro elemento importante é que a obra apresenta a primeira referência, encontrada pela pesquisa, sobre a figura do *griot* contador de histórias.

²⁰ Esse é o período dos estudos das relações raciais no Brasil, no qual se acreditava que a miscigenação e as trocas culturais entre brancos, negros e indígenas distinguiam o país como a expressão de uma “democracia racial”. Isso explica, em certa medida, os convênios e a quantidade significativa de pesquisadores estrangeiros que vieram para o Brasil a partir da década de 1930.

O *griot*, apresentado por Ramos, no entanto, não é o *griô* brasileiro como se poderia esperar, mas sim o *griot* africano (o mesmo que foi apresentado no início deste capítulo). De qualquer maneira, a referência ao termo pareceu importante, pois, entre todas as fontes a que se teve acesso, esta foi a primeira que, cronologicamente, referiu o contador de histórias africano pelo nome de *griot*. Lembrando-se que as referências mais antigas que se havia utilizado até aqui, tinham partido do livro de Ellis, publicado em 1884, e que apresentava quatro tipos de contadores de histórias de tradição iorubá: o *akpalô* (contador de histórias reconhecido por sua comunidade), o *akpalô kpatita* (que fazia da contação de histórias uma profissão), o *arokin* (narrador das tradições nacionais, geralmente ligados a um rei ou chefe supremo) e o *Ologbô* (chefe dos *arokin*, que são aqueles que possuem o conhecimento sobre os tempos passados).

Para falar do *akpalô* brasileiro, Ramos começa caracterizando a tradição oral de matriz africana como indissociável da linguagem mímica: “A linguagem mímica e o reforço mímico da linguagem oral exprimem uma tendência generalizada no [negro].” Mais do que auxiliar a palavra verbalizada, a linguagem mímica se confunde com ela: “Cushing insistiu sobre o papel das mãos sobre a mímica manual reforçando a linguagem oral; é o que ele chama os „conceitos manuais“. Mas não só as mãos: os olhos, a boca, todo o corpo, enfim, reforça pela mímica a palavra falada” (RAMOS, 2007, p. 141). Referindo as passagens de Gilberto Freyre (*akpalô*) e de José Lins do Rego (velha Totonha), Arthur Ramos caracteriza o contador de histórias de tradição afro-brasileira:

A contadora de histórias do Nordeste não se contenta, por exemplo, em contar que “era uma vez um homem muito velho e curvado e que tinha a marcha trôpega”; à semelhança dos *akpalôs* africanos, ela diz e “age”: era uma vez um homem muito velho, assim como o “velho” F. (um sujeito existente na localidade), que andava “assim” (o “assim” requer um dos “auxiliares” da narrativa: a narradora começa a andar curva e trôpega) (RAMOS, 2007, p. 143, grifo do autor).

Essa caracterização é importante, porque o que sobrevive, é ressignificado, é reinventado no Brasil é, justamente, a tradição africana que incorpora a expressão mímica à palavra falada, como será visto na sequência do texto.

1.1.6 A Tradição oral como resistência

Desde os primeiros tempos da colonização europeia tanto da África como da própria América, os colonizadores passaram a suprimir os ídolos, símbolos e tradições mais elementares dos povos colonizados para que o processo de dominação obtivesse melhor êxito. Um povo sem ídolos, sem símbolos e privado de sua identidade cultural é muito mais fácil de ser subjugado.

Na África, mesmo Sékou Touré, líder da revolução que tornou a Guiné independente em 1958, quando, posteriormente, implantou um modelo socialista alinhado ao bloco comunista, como medida de homogeneização da sociedade, suprimiu instituições tradicionais: “Sékou Touré banira instituições, como as danças tribais com máscara, a adoração de ídolos e a estrutura de clã, tradições que mantinham as comunidades unidas” (DIAWARA, 1998).

Percebe-se, com isso, um constante ataque às tradições culturais, àquilo que é identitário, àquilo que é tradicional, como se fosse símbolo de atraso e de práticas reacionárias. No entanto, a despeito dessas tentativas de aniquilação da cultura, de extinção da tradição, que liga inúmeras comunidades e povos africanos, essas mesmas culturas, essas mesmas tradições, resistem: “Hoje, passados dez anos sobre a morte de Sékou Touré [...], as máscaras, estatuetas e tradições orais – que constituem o principal suporte do tribalismo em África – ressurgem” (DIAWARA, 1998).

No Brasil não foi diferente, o eco da “não-história”, da falta de “consciência de si” (HEGEL, 1861) também se fez presente; da mesma forma aqui, as ideias do Positivismo, do Darwinismo Social, da Eugenia, enfim, da crença na diferença humana, foram expressas através de teorias como a da degenerescência racial e a do branqueamento.

E nesse contexto, houve resistência? Andrews (2007) fala do conceito de brechas de negociação e espaços de resistência, instituídos pelos escravos no interior do regime escravista na América Latina, conceito este manifesto de diversas formas, como, nas táticas de barganha e negociação, nas greves, nos apelos às autoridades superiores, nas fugas e nas rebeliões.

Ressalvando as grandes revoltas negras ocorridas na América Latina – como a que levou à independência do Haiti em 1804, ou mesmo a revolta dos *malês*, em Salvador, na Bahia, em 1835 e a organização dos grandes quilombos, como o de Palmares – , o grosso das brechas de negociação e dos espaços de resistência, no entanto, ocorreu através de ações e reações, diga-se, do cotidiano, em menor escala:

Na Bahia, por exemplo, a natureza altamente integrada e mecanizada da produção de açúcar proporcionava aos escravos a capacidade tanto de retardar a produção (por meio da redução do ritmo de trabalho) quanto de facilitá-la (dominando as habilidades associadas à produção do açúcar e aplicando-as mediante trabalho árduo e consciencioso) (ANDREWS, 2007, p. 52).

Ações e reações estas, utilizadas pelos escravos para conseguirem diversas concessões de seus senhores, como diz Andrews, para obterem “rações extras de alimentos, acesso a lotes de terra para a formação de roças, tempo livre de vez em quando, promoção para ocupações mais especializadas, pagamentos em dinheiro”, e mesmo, em casos pontuais, “promessas de liberdade” (2007, p. 52).

No que se refere ao pós-Abolição, as brechas de negociação e os espaços de resistência continuaram a ser implementados, pois não houve uma mudança automática do status do negro em geral – aqui considerado uma gama diversa de indivíduos, existentes antes da emancipação, como os escravos, os libertos, os tutelados, os ingênuos, etc. – à categoria plena de sujeito de direito, com direitos e obrigações assim como existiam para os indivíduos brancos: “Cinquenta anos depois da Abolição, aos „ex-escravos” – e foi essa a categoria utilizada pela imprensa e pelos intelectuais afinados ou não com o Estado Novo – era oferecido um chá nas dependências do Palácio do Catete” (GOMES; CUNHA In: CUNHA; GOMES 2007, p.11).

Mais ainda, iniciara-se a partir de então, outro campo de batalha onde as comunidades negras tiveram que resistir às tentativas de supressão de suas etnias, de suas culturas, de seus saberes e de seus fazeres, contrapostos pela criação do mito da igualdade racial ou mesmo, pela teoria do branqueamento da população brasileira.

Na verdade, pode-se considerar que as negociações e os lugares de resistência continuam a ser criados e recriados até hoje, basta ver a luta das comunidades quilombolas em todo o Brasil, pelo reconhecimento de seu direito à terra, além, é claro, da luta diária contra a discriminação racial, social e econômica sofrida pelos indivíduos e pelas comunidades negras, não só no Brasil, mas por todos os lugares onde a diáspora levou e fixou populações escravizadas do continente africano.

Importante dizer que essa resistência possibilitadora da permanência identitária dos povos dominados, não ocorre sem transformação. O contato entre culturas diferentes resulta necessariamente na modificação de ambas, devido, justamente, à dinâmica transformadora das novas gerações, permanecendo, no entanto, uma espécie de essência cultural, uma essência daquilo que é tradicional. Seguindo Giddens, é possível mesmo dizer que as tradições evoluem com o tempo; no livro *Mundo em Descontrole: O que a Globalização Está Fazendo de Nós* (2007), o autor dedica um capítulo para discutir o tema da tradição; indo além, Giddens afirma que uma tradição completamente pura, é algo que não existe, mais ainda:

A idéia de que a tradição é impermeável à mudança é um mito. As tradições evoluem ao longo do tempo, mas podem também ser alteradas ou transformadas de maneira bastante repentina. Se posso me expressar assim, elas são inventadas e reinventadas (GIDDENS, 2007, p. 51).

E quanto à “utilidade” ou mesmo a necessidade das tradições na atualidade? Giddens responde afirmativamente, segundo o autor não se deve aceitar a ideia gestada no Iluminismo, que relaciona tradição com dogma e ignorância e que, consecutivamente, em apologia ao “novo”, dever-se-ia desvencilhar-se de tudo que

remetesse à tradição: “As tradições são necessárias, e persistirão sempre, porque dão continuidade e forma à vida” (GIDDENS, 2007, p. 50-54).

É nesse contexto que o presente trabalho elegeu a tradição oral como vetor de permanência cultural, processo que se compreende como de resistência, na medida em que se sustenta o entendimento da oralidade como manifestação por excelência da cultura popular, da tradição das comunidades e dos povos subjugados.

E, ao entender a oralidade como manifestação por excelência da cultura popular, entende-se, também, que tanto na África como no Brasil (no Brasil em menor escala se comparado com os países da África Ocidental – região africana de difusão da tradição *griot*), a permanência como expressão de resistência, teve e continua tendo, como importante agente, os *griots*. Indivíduos que mantêm as tradições, os costumes, os rituais, os conhecimentos, ou em outras palavras – a história viva. Permanência cultural esta, aqui apreendida sob a perspectiva dialética da cultura, o que pressupõe a compreensão da cultura como processo em constante transformação, como referido por Giddens (2007) anteriormente.

Como será visto no subtítulo a seguir, no Brasil, a tradição africana dos *griôs* contadores de histórias passou por um longo período de interrupção, retornando de forma ressignificada na atualidade. Para além disso, se avançará também, na discussão sobre a tradição, sua continuidade, sua reinvenção.

1.1.7 A (Re)invenção da tradição *griô*

Após o conjunto de referências vistas nos subtítulos 1.1.4, *Contadores de histórias no Brasil* e 1.1.5, *Geração de 1930 e os contadores de histórias*, sobre a sobrevivência da tradição africana dos contadores de histórias no Brasil, surge um vácuo. Nada mais foi localizado que se referisse à continuidade da tradição *griô* ou *akpalô* no país. Esse vácuo dura até o final da década de 1990, quando novamente identificou-se, dessa vez, somente a figura do *griô*. A pesquisa acabou por indicar duas explicações plausíveis para esse período de ausência do contador de histórias

de tradição africana nas fontes analisadas. A primeira é que, com o desaparecimento dos últimos africanos no Brasil, a tradição tenha se perdido ou, ao menos, tenha perdido sua visibilidade. A segunda é que, a despeito de todo o empenho em compor um estado da arte satisfatório ao processo investigativo, assim como a utilização de uma ampla bibliografia de apoio, as fontes utilizadas não são ainda suficientes para reconstituir a história da tradição *griô* no Brasil.

Contudo, é importante salientar que a retomada da tradição *griô* no Brasil, ressurgiu no cenário das políticas públicas no final da década de 1990, a partir das ações da ONG Grãos de Luz, localizada na cidade de Lençóis, na Bahia. Em 1999 a ONG (que já atuava desde 1993 através de oficinas e ações educativas não-formais) toma conhecimento da tradição africana dos contadores de histórias. A partir de então passa a desenvolver ações vinculadas à figura do *griô* africano, ações que se transformam no Projeto Griô:

O encontro com a idéia do *griô* africano, contador de histórias da tradição oral, se identificou completamente com as intuições e estratégias de fortalecimento da identidade cultural, formuladas pela coordenação de projetos. Assim foi nomeado o Projeto Griô e durante sua aplicabilidade foi inventado o Velho Griô como figura mítica e política que representou e sensibilizou o imaginário social da comunidade participante, bem como a postura e metodologia dos seus pesquisadores, educadores e coordenadores (PACHECO, 2006, p. 25).

Em 2001, com o avanço do Projeto Griô, a ONG assume uma nova identidade e passa a se chamar Grãos de Luz e Griô. Em 2004, a partir de uma parceria com o Ministério da Cultura, o Projeto Griô passa a ser uma das ações nacionais desenvolvidas dentro do âmbito do Programa Cultura Viva, do MinC (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 41-42).

O Programa Cultura Viva articula a criação de uma rede de gestão cultural nacional, com o objetivo de fortalecer o protagonismo cultural e a valorização de comunidades excluídas em todo o país. Para isso, reconhece e apoia financeiramente os pontos de cultura, que são organizações da sociedade civil, que

têm seus projetos selecionados através de editais públicos. Atualmente²¹, são aproximadamente 2600 pontos de cultura espalhados por 1122 municípios em todo o Brasil (IPEA, 2011, p. 9; MINC, Online).

Na ocasião do lançamento do Programa Cultura Viva, em 2004, a ONG Grãos de Luz e Griô teve seu projeto selecionado e passou a ser um ponto de cultura. Além disso, firmou um convênio com o MinC e passou a compartilhar com a Secretaria de Cidadania Cultural (SCC-MinC) a coordenação da Ação Griô Nacional, uma das ações do ministério, dentro do Programa Cultura Viva. A Ação Griô Nacional:

[...] visa a preservação das tradições orais das comunidades e a valorização dos Griôs, Mestres e Aprendizes enquanto patrimônio cultural Brasileiro. Por meio de editais públicos a Ação Griô apoia projetos pedagógicos que contemplem as práticas da oralidade, dos saberes e dos fazeres dos Mestres e Griôs nas parcerias dos Pontos de Cultura com escolas, universidade e entidades do terceiro setor. Atualmente a Ação contempla 650 bolsistas entre Griôs, Mestres e Griôs Aprendizes das tradições orais de diversos grupos culturais, indígenas, quilombolas, povos de terreiro, mestres e outros (MINC, Online).

Compreende-se, a partir disso, que o ressurgimento da figura do *griô*, e da tradição dos contadores de histórias de tradição africana, voltam à cena da cultura brasileira, não como uma continuidade da tradição vinda da África, mas, sim, como uma reelaboração cultural, como uma (re)invenção de uma tradição africana no Brasil. O *griô*, agora, não é mais exclusivamente um africano ou um afro-brasileiro, ele pode ser qualquer cidadão identificado com esses elementos da cultura popular.

Para fins ilustrativos, é interessante observar que a escolha para o Programa Ação Griô Nacional ocorre através de um edital público, que define três categorias de *griôs*: o *griô* aprendiz, o *griô* de tradição oral e o mestre de tradição oral. Edital este, que exige, entre outros pré-requisitos, uma idade mínima para quem pretende a condição de *griô* ou mestre de tradição oral:

²¹ Dados de abril e agosto de 2010.

Griô Aprendiz – pessoa com experiência e pesquisa em mobilização cultural, diálogo e mediação política; líder e/ou participante de grupos artístico-culturais e associações locais que trabalham com as tradições orais; pessoa com facilidade para transmitir a sabedoria da tradição oral por meio da palavra (oral e escrita) como uma arte ou magia; pessoa com formação ou experiência em educação, letras, história, antropologia, artes cênicas, jornalismo e outras áreas afins; educador comunitário iniciado em facilitação de vivências em grupo; participante de rituais e/ou atividades de iniciação com um Mestre de tradição oral de sua escolha; escolaridade mínima de ensino médio.

Griôs de tradição oral – líder e/ou participante de grupos artístico-culturais e associações locais que trabalham com as tradições orais e/ou animação popular de sua região; pessoa com facilidade para transmitir a sabedoria da tradição oral por meio da palavra como uma arte ou magia; músico instrumentista e animador de festas; pessoa com história de vida de tradição oral que se identifica com a figura do caminhante viajante e contador de histórias; idade mínima de 40 anos.

Mestres de tradição oral – pessoas reconhecidas em sua comunidade como líderes espirituais com a sabedoria da cura ou da iniciação para a vida, buscados por pessoas de diversas regiões; conhecedores e fazedores de conhecimentos, iniciados ou iniciadores das artes e ofícios de tradição oral; pessoa com história de vida de tradição oral que se identifica com a figura do sábio e do mestre; idade mínima de 50 anos (MINC, 2008, p. 2).

Considerando o que até agora foi exposto, poder-se-ia dizer que o *griô* que agora se fala, é o *griô* oriundo de uma política pública. Não se pretende com isso, assumir uma postura crítica em relação à ação governamental; acredita-se, inclusive, na positividade de tal ação. O que se busca deixar claro, é que o *griô* atual, não mantém uma linha de continuidade com o *griô* histórico, aquele identificado nos estudos de Gilberto Freyre e Arthur Ramos.

O novo *griô* é um projeto que objetiva ações de reconhecimento e valorização de saberes e fazeres expressos através da oralidade popular. Para isso, utiliza a figura do *griô* da tradição africana para estabelecer um vínculo com a cultura negra e com os valores expressos nessa tradição; a figura do “velho” ou da “velha”, que na África ou nas senzalas do Brasil, guardavam na memória a história de seu povo, que

transmitiam através da oralidade saberes e fazeres importantes para a manutenção da comunidade, que cantavam, recitavam, animavam as festas, que estavam a serviço de um rei ou mesmo faziam do ato de contar histórias, uma profissão.

Esses são valores aos quais o novo *griô* busca vincular-se, como um ato de recriação da tradição. Esse processo de recriação pode ser compreendido como um processo de resistência, pois ao se vincular a uma prática da tradição de indivíduos historicamente espoliados e discriminados adota uma postura de resistência às tentativas de homogeneização cultural. Essa recriação ou (re)invenção da tradição, está contida naquilo que Eric Hobsbawm (1984) chama de “tradição inventada”:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM, 1984, p. 9).

Se por um lado, a (re)invenção da tradição *griô*, recém apresentada, se enquadra no conceito de Hobsbawm de estabelecimento de uma “continuidade com um passado histórico”; por outro lado, essa mesma tradição (re)inventada não se encaixa no aspecto da invariabilidade que caracteriza uma tradição inventada, segundo o mesmo conceito. Nesse sentido, seguem-se as pistas apontadas por autores como Mário Maia (2008), quando diz, referindo-se a seu objeto de pesquisa (o Sopapo, um tambor de origem africana, recriado e reapropriado por setores da comunidade negra da cidade de Pelotas e de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul):

Mas a prática [...] aqui referida foge em um aspecto do conceito de Hobsbawm, na medida em que não é e nem pretende ser invariável, não está comprometida com o passado que evoca ao ponto de se sujeitar à imposição de práticas fixas. Ao contrário, como a maioria das expressões [...] populares, está sujeita à dinâmica própria, passando por constantes adaptações e transformações, ao mesmo tempo em que se esforça para manter alguns referenciais anteriores, num conflito entre a manutenção da tradição e a sua ruptura. O que busca nesse passado é a legitimação do tempo histórico (MAIA, 2008, p. 56).

Giddens (2007) aprofunda a discussão e propõe uma inversão da teoria de Hobsbawm, segundo o autor, todas as tradições são inventadas. Utilizadas como meio de poder, as tradições vem sendo criadas desde há muito tempo; reis, imperadores, sacerdotes e outros as utilizam como forma de legitimação de comando e controle. O termo tradição, no entanto, da forma como hoje é conceituado, surge na Europa a mais ou menos dois séculos, sua depreciação decorre da campanha Iluminista contra tudo que representava o “antigo”, em detrimento do “novo”, da razão. A tradição, porém, diferentemente do que se possa imaginar, não é estática, imóvel no tempo, ela muda, evolui com o andar da História. O fim de uma tradição, em outro sentido, não significa que ela tenha desaparecido, “Ao contrário, ela continua a florescer em toda parte em versões diferentes. Mas trata-se cada vez menos – se é que se pode dizê-lo assim – de tradição vivida da maneira tradicional” (p. 50-53).

E a tradição *griô*, nesse contexto? Após as ponderações de Giddens (2007), importa saber se há um fio de continuidade entre o *griô* histórico e o *griô* atual? Verificar os fatos da História é uma das atribuições da pensar histórico, descobrir ou não uma forma de continuidade da tradição *griô* africana no Brasil, ainda parece um profícuo trabalho investigativo. No entanto, trabalhar com a ideia de que a tradição pode a qualquer momento ressurgir, que ela possui a capacidade intrínseca da mudança, que ela pode “florescer em toda parte em versões diferentes” (p. 53), faz pensar que ela também pode ser constituída enquanto um instrumento de resistência – independentemente de sua lealdade para com antigos rituais de uma prática ancestral com a qual se liga. E por que um instrumento de resistência? Porque através da compreensão de que a tradição contém em si a possibilidade da mudança, ao mesmo tempo em que se vincula simbolicamente há uma prática remota, ela pode ser utilizada como contraponto ao atual estado de coisas da sociedade de consumo contemporânea.

Independente de se acreditar ou não no sagrado, a pergunta que fica é se é possível viver em um mundo em que nada seja sagrado? Responde Giddens que não. Segundo o autor, tem que se deixar claro que “a tolerância e o diálogo podem ser guiados por valores de um tipo universal” (2007, p. 59). Valores universais que passam pela ideia contestadora do tipo de sociedade pretendida e como agiremos sobre ela para transformá-la.

Principalmente pela questão temporal, compreende-se que não é possível aprofundar nesse trabalho de investigação, ainda mais esta questão. Considerando essa limitação, e os contornos dos objetivos da pesquisa, não é possível estabelecer o(s) motivo(s) do desaparecimento (por mais de sessenta anos) do contador de histórias de tradição africana da cultura popular brasileira, se ele realmente desapareceu e mesmo se esta é uma questão central para a investigação.

2 CONCEITOS E PERSPECTIVAS

2.1 RESISTÊNCIA

Precisamos ver pessoas subalternas como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática.

Peter McLaren²²

Na busca de referenciais que apoiem a compreensão e a constituição do conceito de resistência, toma-se agora, como ponto de partida, a *Revolução Francesa* de 1789. Parece ser possível, a partir daí, se obter elementos que permitam discutir a resistência enquanto conceito, com suas dimensões histórica, política e teórica. Dizendo isso, pode-se observar que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, previa, já em seu artigo 2º, como direito natural e imprescritível do homem, o direito de “resistência à opressão”.²³

²² MCLAREN, 1999, p. 52.

²³ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi votada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 1789, servindo de preâmbulo à primeira Constituição da Revolução Francesa, adotada em 1791. Embora a própria Revolução tenha, em seguida, modificado alguns de seus princípios e elaborado outras duas constituições (1793 e 1795) que mantiveram, a segunda mais, a terceira menos, os direitos do homem, foi o texto de 1789 que transformou-se em referência universal (CARLYLE, 1962; TRINDADE, 2002). Antes disso, é importante salientar também, que a Declaração de Independência Americana, de 1776, foi o primeiro documento moderno a assegurar os chamados direitos inalienáveis do homem, sendo eles, o direito a vida, a liberdade e a procura da felicidade (POOLE, 2007, p.45).

Art. 2: O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (LA DÉCLARATION, 1902, p. 29, tradução nossa).

A despeito de a Revolução Francesa poder ser considerada como uma revolução burguesa, e a própria declaração de 1789 se contradizer quando em seu artigo 7º, subverte o artigo 2º, e passa a subordinar um direito dito natural e imprescritível do homem, à lei:

Art. 7: Nenhum homem pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e segundo as formas por ela prescritas. Aqueles que solicitam, expedem, executam ou fazem executar ordens arbitrárias devem ser punidos; mas todo cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente: ele se torna culpado pela resistência (LA DÉCLARATION, 1902, p. 34, tradução nossa).

Ocorre, entretanto, que os valores expressos na declaração de 1789, transformaram-se em valores universais, trazendo em seu arcabouço, mesmo que posteriormente abolido, o estabelecimento expresso do direito de resistência do homem oprimido.

Nos escritos de Marx, localiza-se um conjunto de referências sobre a Revolução Francesa e os valores burgueses coisificados no lema da *Liberdade, Igualdade, Fraternidade*. Em seu texto *Sobre a Questão Judaica* (2010), Marx aborda diretamente os direitos naturais e imprescritíveis do homem, constantes na declaração de 1789 e incluídos como preâmbulo nas constituições de 1791 e 1793 (nesse último caso, com uma reformulação mais radical feita por Robespierre e os Jacobinos). Na análise dos artigos das declarações, Marx não refere ou debate diretamente o conceito de resistência, chega mesmo a citar todo o texto do Art. 2º (da declaração de 1789 e da Constituição de 1791), sem referir justamente o direito de resistência à opressão. Aborda, entretanto, de forma enfática, o conceito de emancipação, o qual serve de fio condutor para o debate do texto; na melhor das hipóteses, encontra-se uma referência implícita ao direito de resistência à opressão, como crítica, ao que o autor chama de “homem egoísta”:

Fato deveras enigmático é ver um povo que mal está começando a se libertar, a derrubar todas as barreiras que separam os diversos membros do povo, a fundar uma comunidade política, é ver esse povo proclamar solenemente a legitimidade do homem egoísta, separado do semelhante e da comunidade (*Déclaration* de 1791), e até repetir essa proclamação no momento em que a única coisa que pode salvar a nação é a entrega mais heroica possível, a qual, por isso mesmo, é exigida imperativamente, no momento em que se faz constar na ordem do dia o sacrifício de todos os interesses da sociedade burguesa e em que o egoísmo precisa ser punido como crime (*Déclaration des droits de l'homme* etc. de 1793) (MARX, 2010, p. 50).

Marx, enfim, não chega a criar uma teoria da resistência, pelo menos, não com esse nome, o conjunto da sua obra, no entanto, foi e continua sendo base teórico-programática para a organização de grupos e movimentos de resistência por todo o mundo. No contexto de seu escrito *Sobre a Questão Judaica* (2010), em 1843, ele põe às claras sua divergência com os jovens hegelianos, qual seja, os limites das reivindicações burguesas, que defendiam uma emancipação eminentemente política e o ideário de uma revolução proletária, que aspirava a emancipação humana total (GORENDER, 1998, p. XV). O que pode ser constatado, é que Marx preocupou-se muito mais com uma filosofia da emancipação humana universal, do que, propriamente, com uma teoria da resistência.²⁴ Uma práxis da resistência, que existe de fato, acaba sendo uma consequência do plano estratégico da emancipação humana geral:

O sonho utópico da Alemanha não é a revolução radical, a emancipação *humana universal*, mas a revolução parcial, *meramente* política, a revolução que deixa de pé os pilares do edifício. Em que se baseia uma revolução parcial, meramente política? No fato de que uma *parte da sociedade civil* se emancipa e alcança o domínio

²⁴ (MARX, 1996, p. 118-119 - O Capital: Crítica da Economia Política); (MARX, 2010a, p. 154 - Introdução da Crítica da Filosofia do Direito de Hegel); (MARX, 2010b, p.54 - Sobre a Questão Judaica); (MARX, 2012, p. 77 - Crítica do Programa de Gotha); (MARX; ENGELS, 1998b. p. 56 - Manifesto Comunista).

universal; que uma determinada classe, a partir da sua *situação particular*, realiza a emancipação universal da sociedade (MARX, 2010a, p. 154, grifos do autor).

Muito das teorias chamadas crítica, radical, de resistência e mesmo revolucionária, posteriores à Marx, constituíram-se a partir do pensamento libertário e emancipatório marxiano, a partir do seu plano estratégico da emancipação humana geral. De particular interesse a esta pesquisa, situa-se a denominada Pedagogia Crítica e alguns de seus desdobramentos.

Numa abordagem vinculada à Educação e à prática docente, encontra-se no texto *A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática*, de Henry Giroux e Peter McLaren (1997, p. 196-199), uma discussão sobre o conceito de resistência. Analisando a política de formação docente nos EUA e fazendo uma crítica à postura das teorias da resistência, os autores propõem uma distinção entre o termo resistência e o termo contra-hegemonia. A opção pelo termo contra-hegemonia ajudaria a caracterizar melhor a proposta de um projeto político de esferas públicas alternativas²⁵; sendo um dos objetivos dos autores (no texto), propor que as instituições que formam professores sejam reconcebidas enquanto esferas públicas. Essas novas esferas públicas se caracterizariam por formarem professores que consigam estabelecer relações entre o político e o pedagógico; que sejam capazes de articular, na ação e na teoria, práticas de uma democracia radical; enfim, que possam ser educados enquanto intelectuais transformadores, assumindo um papel central na luta por democracia e justiça social:

Sentimos que o termo "contra-hegemonia", em distinção ao termo "resistência", especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas públicas alternativas. Como usado com freqüência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de "lacuna" autônoma entre as inelutáveis forças de

²⁵ As esferas públicas (clássicas), existentes nos séculos XVIII e XIX, na Europa, eram locais onde o pensamento reflexivo era comumente desenvolvido, esses locais eram agremiações políticas, periódicos, cafés, associações de bairro e casas de publicação. Esses locais, "ofereciam redes através das quais indivíduos particulares reuniam-se para debater, dialogar e trocar opiniões. Esferas públicas deste tipo muitas vezes transformavam-se em uma força política coesa" (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 195).

dominação em todas as partes e a condição de ser dominado [...]. Vista deste modo, a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de práticas e discursos governantes (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 199, grifos dos autores).

O conceito de contra-hegemonia, de outra forma, cumpriria uma função mais política, teórica e crítica:

A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra. Ainda mais importante, o conceito não apenas afirma a lógica da crítica como também refere-se à criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência. Como domínio reflexivo da ação política, a contra-hegemonia transfere a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contrapública (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 199).

Percebe-se assim, que os autores propõem uma politização da luta social, uma qualificação da resistência. Uma práxis educativa que constitua um lugar de resistência: a esfera pública, a esfera contrapública, recriada, reconcebida. Sim, uma práxis, pois há o entendimento de que só o discurso é insuficiente para a mudança e a transformação social: “A reforma não pode existir como possibilidade prática *fora* da dinâmica vivida dos movimentos sociais”. Mais do que isso, compreende-se que um projeto coerente de transformação da sociedade vai além das novas esferas públicas: “No final, reformas mais amplas exigem não apenas que os professores se engajem em novos movimentos sociais, mas que [...] redefinam a natureza de por que e como eles funcionam na sociedade” (1997, p. 203-210, grifo dos autores).

Se a palavra de ordem é a qualificação do conceito de resistência, que passa pela recriação dos espaços de atuação e de uma nova práxis educativa transformadora e crítica, os pressupostos para essa qualificação e recriação, portanto, são os pressupostos da mudança e da transformação. É o movimento dialético do mundo social que aponta que é possível mudar, que é possível transformar a vida, mesmo que ainda condicionados pelo passado. Sim,

condicionados, mas não determinados. Isso implica a possibilidade de ser sujeito dessa transformação. Ainda, segundo Duarte (1996), em essência, o homem prima pela transformação e, desassossegado pela situação presente, é incitado a buscar o que está por vir:

[...] o ser humano é um misto de presente, de transformação e de carência (no sentido de não ser ainda o que pode ser). Assim, os homens não podem simplesmente aceitar a situação presente, que se mostra em tese banal e medíocre, como definitiva, sem alternativa. Contar, portanto, apenas com o presente é tornar-se prisioneiro, voluntariamente. É o horizonte do futuro, que dá à realidade a sua dimensão possível. É próprio ao homem sonhar, imaginar, ter utopias; tudo aquilo que o permite assumir o presente enquanto contingência. Tomando-se, assim, pioneiro da realidade que ainda não é, que está por vir. Dessa realidade futura procede sua atuação no mundo, na medida em que ele decide por algo até então não decidido (DUARTE, 1996, p. 13).

Encontra-se, também em Guareschi (2009), um diálogo nesse sentido. O autor utiliza o conceito de histórico para discutir sobre o que é ser crítico ou assumir uma postura crítica. Segundo essa ideia, o “germe do *histórico*, ou o *vírus histórico*”, permite perceber o caráter temporal e precário de tudo que existe (p. 15-16), ou, como se entende, permite a relativização de todas as certezas, pois como bem lembra Marx, tudo que é sólido também pode se desmanchar no ar (1998, p. 43). Assim, o que importa no processo histórico não são os personagens e os acontecimentos em si, mas o fato de que eles existiram e agora já não existem mais; isso faz despertar a ideia de que é possível mudar a vida, de que é possível transformá-la:

No olhar das pessoas com consciência histórica está implícita a percepção *do que não está aí: do que já foi ou do que virá*. [...] A história é uma disciplina revolucionária não pelo fato de ela falar e contar os acontecimentos, mas pelo fato de mostrar que eles são passageiros. Em outras palavras, que nada se sustém eternamente, que tudo pode ser *transformado*. O pressuposto da *mudança* e da *transformação* é que faz os poderosos tremerem e por isso procuram ocultar essa dimensão, eternizando ou naturalizando o presente (GUARESCHI, 2009, p. 16, grifo do autor).

A ideia de mudança e transformação esboçada até aqui, exige uma atitude de autocrítica, de autorreflexão, nesse sentido, e seguindo Peter McLaren²⁶ (2001), ser sujeito dessa transformação, implica, inclusive, a crítica às próprias teorias de esquerda:

[...] a pedagogia revolucionária que advogo e que tenho construído a partir das raízes do trabalho de Freire e Marx e do trabalho de muitos outros, tais como o grande revolucionário Che Guevara, envolve a erradicação destas sementes de naturalização – plantadas por meio da reificação das relações sociais e da subordinação da diferença à identidade através da lei do valor – e isto significa o desvelamento das dimensões exploradoras, sexistas, racistas e homofóbicas da sociedade capitalista contemporânea [...]. Esta pedagogia revolucionária demanda – e aqui é importante não usar as palavras com muita delicadeza – a total erradicação da sociedade de classes em todas as suas manifestações incapacitantes. A pedagogia revolucionária está ligada à tomada de uma postura ativa na revolução social total (MCLAREN, 2001, p. 186).

Uma crítica às teorias de esquerda que se conformam em atuar no campo das relações de troca e do mercado de trabalho do capital, naturalizando-as. E, em tempos onde essa naturalização simboliza apenas uma das inúmeras formas que apontam para o fim das fronteiras nacionais e para processos de homogeneização cultural e de consumo, buscam-se novas formas que possibilitem sobreviver, ou até mesmo viver, nesses novos tempos. E é no contexto dessa busca, que uma das infindáveis formas encontradas pelos excluídos, pelos marginalizados, pelas classes populares, para resistir aos processos de homogeneização, é a possibilidade de instituírem práticas narrativas específicas. Para compreender esse processo, no contexto dessa investigação, é de singular importância a contribuição e o aporte da perspectiva indicada pela Pedagogia Crítica e de Resistência, que defende:

²⁶ McLaren, ao longo da sua vida profissional, participou de diversos movimentos teóricos da educação, como a teoria crítica radical, o pós-modernismo de resistência ou crítico e o pós-estruturalismo de esquerda, mais recentemente, reivindica um retorno às bases marxistas (MCLAREN, 1999, p. 67; 2001, p. 171).

[...] a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2002, p. 123).

Por fim, discorre-se o entendimento de que toda ação ou não-ação de resistência gera mudança; que todo aquele/a que resiste, de uma maneira ou de outra, provoca (tanto na fonte da ação que provocou sua resistência, como em si mesmo) uma transformação. Mais ainda, entende-se que constantemente o ser humano é impelido à resistência, gerando assim a mudança, uma permanente transformação.

Marx (1978) auxilia também para lembrar, que a mudança e a transformação possíveis ocorrem não em condições de escolha dos indivíduos e de suas coletividades, mas sim nas condições e circunstâncias herdadas pelo passado (p. 17). Isso aponta a necessidade de organização e luta comuns para que a mudança e a transformação social possam ser alcançadas. De outra forma, como será visto na sequência do texto, tal condição não impossibilita a articulação de ações cotidianas e individuais de resistência, pelo contrário, talvez seja justamente esse o germe da organização e da luta geral idealizada.

2.2 NARRATIVAS

Walter Benjamin (1994) no texto *O Narrador*, de 1936, destaca a importância da figura do indivíduo forjado na experiência e que domina a arte da oralidade: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” E mais, essa experiência é a “experiência transmitida de boca em boca”, de “pessoa a pessoa”, que é a “fonte a que recorreram todos os narradores”, ou seja, a prática popular de contar e recontar histórias (p. 198-201).

Experiência esta, aqui entendida, como potencial transformador, assimilada e cultivada por narradores populares com força criadora, capaz de instituir uma narrativa *a contrapelo*²⁷.

Ainda, conforme alertou Benjamin, contar histórias:

[...] sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O que justifica a preservação dessas narrativas? Por que a experiência com a vida cotidiana torna-se importante? Num primeiro momento pode parecer contraditório voltar-se para o passado e preocupar-se com uma espécie de experiência e memória ancestral, quando o processo de globalização aponta, justamente, para o sentido contrário...

E por que fizemos esse movimento então? Há muito a sociedade moderna vem buscando suprimir a memória viva, oral e coletiva das comunidades (GAGNEBIN, 2006, p. 97). Mas há resistência a esse processo; a quantidade de estudos contemporâneos sobre memória e tradições é imensamente significativa; a quantidade de eventos e ações que hoje se preocupam com o passado, com a memória, com a história local e com eventos especiais não é menor. E é assim então, nesse cenário um tanto insólito dos “novos tempos”, que se coloca a necessidade de compreensão das narrativas emergentes:

²⁷ Contrapelo – buscando ser fiel e agregando a matriz benjaminiana do conceito – significa um lugar onde uma narrativa pode ser percebida com outro olhar, pode ser ressignificada, podem ser narradas novamente, bastando, para tanto, explorar as possibilidades da história em seus aspectos não lineares, por vezes naquilo que pode ser até considerado como o sentido contrário (BENJAMIN, 1994, p. 225-226).

Esses “novos tempos” são também reflexo das narrativas que vivemos. Eles espelham as histórias que contamos para nós mesmos, sobre nós mesmos, histórias que dão forma tanto ao êxtase quanto ao terror do nosso mundo, que adoecem nossos valores, deslocam nossas certezas e, ainda assim, estranhamente nos dão esperança, inspiração e estrutura para os nossos *insights*. Não podemos escapar das narrativas, mas acredito que podemos resistir a elas e transformá-las (MCLAREN, 2001, p.162, grifo do autor).

Em outras palavras, e ainda por McLaren, podemos destacar a complexidade do campo em estudo:

Usamos tipos diferentes de narrativas para contar tipos diferentes de histórias, mas também sancionamos certas narrativas e desconsideramos outras por razões políticas e ideológicas. Num sentido amplo, nossas identidades narrativas determinam nossa ação social como agentes da história, bem como as restrições que colocamos nas identidades dos outros (MCLAREN, 2002, p.163).

Peter McLaren (1999), aborda assim, a questão das identidades de fronteira, conceito que se refere às narrativas e contra-narrativas, nas quais se atua cotidianamente. As identidades de fronteira estariam, ainda, relacionadas às narrativas de libertação, que contrapõem as identidades de mercado, produzidas pelas classes dominantes a partir de sua narrativa de cidadania e consumo. As narrativas de libertação seriam, assim, uma espécie de autopraxis, que seguem “estratégias que consistem em nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade, *significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história*” (p. 193-194, grifo do autor).

Nesse sentido, é necessário compreender ainda, que:

O ritmo da luta pela transformação educacional e social não pode mais estar contido nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores marchando em direção aos portões de ferro da liberdade, mas já está sendo ouvido nos templos híbridos das

bandas das cidades de fronteiras, nas correntes espirais do vocal de uma Aster Aweke Kabu, nos sons do *ason* e do *priyè Deyò*, nos polirritmos percussivos de um *black rap* profético, nas invocações de Ogum, Iansã e Obaluaê, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecedor da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença (MCLAREN, 1999, p. 104, grifo do autor).

Entende-se assim, que as narrativas podem servir ou se tornar capacitadoras da transformação social ou de estratégias de contenção. Benjamin em diversos dos textos que escreveu, como o próprio *O Narrador, Experiência e Pobreza* e *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (1994), expressou de forma incisiva sua preocupação com as singularidades, com as subjetividades, com a fragmentação dos processos sociais, culturais e artísticos. O que buscava com isso? Reduzir a vida social, cultural e artística à secularização triunfante da vida cotidiana? Tudo indica que não. Benjamin desenvolveu por certo, um movimento dialético de comunicar e estabelecer a relação entre as partes e o todo, entre o universal e o particular. Para Benjamin, o fragmento, a ruína mesmo, enquanto um ponto de vista sobre o mundo, revelam a possibilidade de entendimento e ação sobre a totalidade (KRAMER, 2001).

E a narrativa *griô*, objeto deste estudo, pode ser entendida na perspectiva benjaminiana de fragmento social e cultural? Mais ainda, pode ser entendida enquanto uma contra-narrativa de luta contra a opressão naquilo que McLaren nomina de identidade de fronteira? É do entendimento deste estudo que sim. A prática *griô* de Dona Sirley, como será visto na análise do Capítulo 4, ignora a sedimentação do discurso homogêneo da modernidade, sua narrativa segue uma modalidade própria, oscilando entre uma memória própria, compartilhada e uma memória herdada. Quando ela conta suas histórias, suas memórias, suas imagens, seus personagens ganham vida, ganham voz, ganham ação, à semelhança das contadoras de histórias do Nordeste, relatadas por Arthur Ramos (2007). E a cada vez que conta a mesma história, já não é mais a mesma história, é uma história nova, reelaborada a cada vez, ou ainda, como diz Ecléa Bosi, o narrador quando se entrega a sua rememoração, “enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (2003, p.44).

Por fim, retornamos às perguntas sobre a importância de se preservar a memória passada; sobre a possibilidade da narrativa *griô* de Dona Sirley como uma contra-narrativa de resistência; da possibilidade dessa narrativa ser lida na perspectiva benjaminiana do fragmento transformador... Tendo o pensamento de Benjamin como Norte, compreende-se que um entendimento materialista da vida social deveria reconhecer e utilizar as particularidades, os fragmentos, a ruína, enquanto instrumento de uma práxis social e educativa em favor dos excluídos, pois, essas mesmas particularidades, esses mesmos fragmentos e ruínas, são amplamente utilizados regularmente pelas classes hegemônicas para a perpetuação dos seus meios de dominação (GAGNEBIN, 1994).

3 METODOLOGIA

O presente estudo se insere dentro dos pressupostos metodológicos que caracterizam a pesquisa qualitativa em educação quando atestam que: “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando “em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Dessa forma, considerando o recorte temático proposto, a abordagem adotada foi o estudo de caso. Tal abordagem leva em consideração que o “caso”, mesmo podendo ser similar a outros, também é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Entende-se desse modo que o caso estudado possui suas especificidades, e mesmo não podendo descontextualizar – pelo contrário, como demonstra a contextualização histórica expressa –, esse mesmo caso se apresenta como uma experiência única, particular, embora possa vir a se verificar certas semelhanças com outros casos e situações.

Elegeu-se o estudo de caso das práticas narrativas de Dona Sirley, na sua condição de *griô*, como de singular e fundamental importância na obtenção dos objetivos propostos.

A coleta de dados, por sua vez, ocorreu através da observação participante, da entrevista e da análise documental, que segundo Lüdke e André (1986), se caracterizam pela:

[...] observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (p. 9).

A observação participante, entretanto, não é tão somente a observação direta, *in loco*, mais do que isso, ela envolve um conjunto de técnicas metodológicas, como a própria análise documental, a entrevista, a participação e a observação direta e a introspecção, assim como pode, o pesquisador, fazer a opção de ser um participante

total do grupo pesquisado, assumindo inclusive um compromisso político de ação conjunta. Deste modo, o grau da observação participante adotado neste trabalho, variou ao longo do desenvolvimento da pesquisa, conforme as relações de imersão e distanciamento permitiram.

A entrevista obedeceu aos procedimentos sugeridos pela entrevista narrativa²⁸, seguindo o modelo de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, para quem a EN “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, objetivando a reconstrução de “acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93).

Esse método de pesquisa qualitativa, considerada não estruturada, se contrapõe ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas – que acabam por impor a estrutura das entrevistas, quando é o pesquisador que seleciona o tema, ordena as perguntas e faz as perguntas a partir de seu próprio vocabulário. A EN emprega, assim, o próprio contar e escutar histórias como método para conseguir seus objetivos, ou seja, a narração é provocada através de questões específicas, a partir do momento que o informante começa a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narração. Subentende-se deste modo, que a perspectiva do entrevistado será mais bem revelada, oportunizando que ele utilize sua própria linguagem de forma espontânea.

Os autores entendem, no entanto, que existe uma estrutura na narrativa, que eles chamam de “paradoxo da narração”, que são, por sua vez, “as exigências das regras tácitas que liberam o contar histórias”. Portanto, se faz necessário estabelecer a EN como técnica de entrevista, a qual consiste em uma série de regras sobre: “como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96). As regras adotadas para a realização da EN se sintetizam no quadro a seguir:

²⁸ Seguindo a referência bibliográfica se utilizará, também aqui, a sigla EN para entrevista narrativa.

Quadro 1

Fases principais da entrevista narrativa (EN)

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais.
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização.
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97.

A análise documental, outra técnica importante da coleta de dados, foi também utilizada, não só pelas possibilidades de complementação das informações obtidas com os outros procedimentos, mas, também, pelas peculiaridades do caso em estudo, pois, segundo Lüdke e André, a análise documental (que considera documento todo material escrito utilizado como fonte de informação para o entendimento do comportamento humano), admite como documento “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (1986, p.38), acrescente-se aqui, segundo este mesmo entendimento, as correspondências, materiais de divulgação eletrônica e mesmo, fotografias.

De maneira geral, a análise dos dados foi o momento em que se fechou o processo metodológico da pesquisa, e quando os dados qualitativos foram trabalhados, ou seja, o momento em que todo o material obtido durante a pesquisa (relatos observados, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis) foi compilado e estudado, permitindo, desta forma, a formulação de questões analíticas, articuladas com os pressupostos teóricos da pesquisa e os dados da realidade:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

No entanto, os diversos momentos da pesquisa não foram estanques entre si. Claramente, as possibilidades e a capacidade de análise foram evoluindo conforme aumentou a quantidade de material coletado.

Porém, no momento mesmo, do início do estudo, começou o processo de tomada de decisões, escolha de novos aspectos a serem abordados, outros que poderiam ser eliminados e novas direções que foram tomadas, situações estas permeadas pelo diálogo franco e necessário com o referencial teórico adotado.

Objetivando não correr o risco de uma análise superficial, que contemplasse apenas uma parte pouco expressiva do material recolhido, foram adotados alguns dos procedimentos elencados por Lüdke e André: a delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão de literatura e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta dos dados (1986, p. 46-48).

3.1 ESTADO DA ARTE

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa.

(FERREIRA, N., 2002, p. 268).

Quantificando

O levantamento²⁹ que agora apresentaremos se colocou como uma importante ferramenta teórico-metodológica, não só para o conhecimento de parte daquilo que já foi escrito, e a partir daí, para a compreensão daquilo que podemos escrever, como também, contribuiu para a localização do nosso estudo no contexto da produção acadêmica em Educação. Em outras palavras, o levantamento da produção acadêmica sobre as temáticas que servem de fio condutor para a nossa pesquisa, contribuiu para justificá-la, mais do que isso, contribuiu para conhecermos melhor o que se tem escrito e pesquisado na última década sobre educação, narrativas populares e resistência. Dessa forma, passamos a compreender melhor o lugar da contribuição que nossa pesquisa pretende, no conjunto da pesquisa nacional.

²⁹ Dividimos o “estado da arte” para a pesquisa, em duas fases: a primeira de caráter eminentemente quantitativo e a segunda (a despeito de não se ter prescindido dos dados quantitativos) de caráter qualitativo. A segunda fase, por sua vez, foi subdividida em três momentos: compilação, classificação e análise temática.

A composição do “estado da arte” para a pesquisa tomou como base quatro fontes de consulta disponíveis na Internet: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁰, a Biblioteca Eletrônica da Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil³¹, os trabalhos publicados das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³² e as dissertações e teses disponíveis no sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel)³³.

De maneira geral, a busca pela produção acadêmica que interessava à pesquisa, ocorreu a partir de um conjunto de palavras-chave que identificam nosso próprio problema de pesquisa, ou seja: “educação”, “narrativas” e “resistência”. A partir dessas três palavras condutoras, mais a locução: “educação não-formal” e quatro variações da palavra “griô” (griô, griôs, griot, griots), realizamos, entre os dias 11 e 20 de janeiro de 2012, uma busca utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: “educação e resistência”, “educação não-formal”, “educação e narrativas”, “educação, resistência e narrativas” e “griô, griôs, griot, griots”.

De maneira mais precisa, podemos dizer que ocorreram duas formas de seleção do material: uma através dos mecanismos de busca das bases de dados da CAPES e da SciELO; outra através da consulta direta às publicações disponíveis nos sítios da ANPEd e do PPGE-UFPel. Ainda, sobre a busca nas bases de dados da CAPES e da SciELO, parece importante referir que as combinações das palavras-chave: “educação e resistência”, “educação não-formal”, “educação e narrativas” e “educação, resistência e narrativas” foram pesquisadas a partir do critério de busca que exigia a existência das duas palavras/locução no texto, não exigindo, porém, a exatidão da ordem em que eram digitadas nem limitando a pesquisa a um índice de pesquisa (como autor, assunto ou resumo, por exemplo), ao contrário, buscamos em todos os índices disponíveis. A última combinação de palavras-chave: “griô, griôs, griot, griots”, por sua vez, foi pesquisada utilizando-se o critério de busca: “qualquer uma das palavras”.

³⁰ Sítio: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

³¹ Sítio: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

³² Sítio: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

³³ Sítio: <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/site/teses-e-dissertacoes>

Como resultado, obtivemos um total de 3922 documentos relacionados com as palavras-chave utilizadas. Deste total, 2307 documentos são dissertações, 638 teses, 295 artigos e 682 trabalhos e pôsteres. Inicialmente, escolhemos os resumos (na maioria dos casos) ou os textos completos (em alguns casos dos trabalhos ou pôsteres da ANPEd) que seriam lidos, dentre eles, selecionamos os trabalhos que vieram a formar nosso banco de dados para o “estado da arte”. A escolha inicial de qual texto seria lido, ocorreu a partir da leitura dos títulos. Sabemos que esta escolha é bastante subjetiva, pois os títulos nem sempre expressam as ideias centrais que são tratadas no texto.

Porém, necessitávamos fazer uma escolha metodológica para dar certa agilidade às buscas, já que, o universo onde estas buscas se realizaram mostrou-se bastante amplo desde o início. Contamos assim, com a definição das palavras-chave e com uma certa medida de cautela: quando ocorria certa sugestão implícita no título ou surgia alguma dúvida sobre a possibilidade de o estudo poder conter o que buscávamos, o resumo ou o trabalho completo era selecionado para leitura.

Compreendemos que todo o esforço empreendido e a cautela dispensada, ainda assim, não são suficientes para dar conta da totalidade da produção acadêmica referente aos temas centrais de nossa própria pesquisa, ou seja, os temas da educação, das narrativas populares e da resistência. De outra forma, entendemos também, como já epigrafado neste subtítulo, da impossibilidade de se dar conta de toda a produção do conhecimento academicamente produzido, mesmo que seja de um pequeno recorte previamente determinado.

No mecanismo de busca do Banco de Teses da CAPES, foram pesquisadas dissertações e teses entre os anos de 2001 e 2010, cobrindo assim, a produção acadêmica nacional dos últimos 10 anos (até o momento das buscas, 2010 era o último ano disponível para consulta). Ao todo foram encontradas 2162 dissertações e 630 teses. Destas, 137 dissertações e 48 teses tiveram seus resumos lidos e, por fim, 48 dissertações e 22 teses tiveram seus resumos selecionados para compor nosso banco de dados para a elaboração do “estado da arte” da pesquisa. Dos resumos selecionados, encontramos os trabalhos completos de 29 dissertações e 16 teses. Os títulos selecionados no Banco de Teses da CAPES davam acesso aos dados de identificação dos textos, incluindo o resumo, após o que, para ter acesso

aos trabalhos completos, tivemos que busca-los nas bibliotecas digitais das próprias instituições em que foram produzidos, no portal Domínio Público³⁴ ou através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).³⁵

Nos arquivos das dissertações e teses disponibilizados no sítio do PPGE-UFPel, encontramos 145 dissertações (somente as dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 estavam disponíveis) e 8 teses (as teses disponíveis referem-se aos anos de 2009 e 2010). Destas, foram lidos os resumos de 7 dissertações e uma tese, sendo selecionados para o nosso banco de dados, os resumos de 2 dissertações e de uma tese. Foram encontrados os trabalhos completos dos três resumos selecionados. A forma de seleção dos textos ocorreu através da consulta direta a todos os títulos disponíveis no sítio do PPGE-UFPel. Quando um título era selecionado, imediatamente ocorria um direcionamento para uma página do Domínio Público, onde se tem acesso a todos os dados da produção em questão, incluindo o resumo da obra e, posteriormente, se assim se desejar, o acesso ao arquivo do trabalho completo.

Na base de dados da SciELO Brasil, encontramos 295 artigos relacionados com nossas cinco combinações de palavras-chave. Dos 295 artigos, 24 tiveram seus resumos lidos e 9 resumos e seus trabalhos completos foram selecionados para compor nosso banco de dados. A pesquisa nessa base, em certa medida, foi mais rápida e fácil, ao selecionar o trabalho a partir do título, tínhamos já acesso ao resumo e ao trabalho completo na sua sequência.

Por fim, temos as buscas realizadas no sítio da ANPEd, lá, encontramos os trabalhos e pôsteres publicados das últimas doze reuniões anuais da associação. Optamos (da mesma forma como fizemos com as buscas no portal da CAPES), por

³⁴ Biblioteca digital vinculada ao Ministério da Educação. Sítio: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

³⁵ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um projeto coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), ambos vinculados ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI). A BDTD promove a integração dos sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, dessa forma, o projeto objetiva dar acesso às teses e às dissertações a partir de um único lugar. Além dos principais dados dos trabalhos, a BDTD fornece o link que possibilita acessar o texto diretamente ou a biblioteca de origem. Sítio: <http://bdtd.ibict.br/>

nos ater às publicações dos últimos dez anos, assim, empreendemos a pesquisa entre os anos de 2002 e 2011, que compreendem da 25ª a 34ª Reunião Anual da ANPEd. Como o número de trabalhos e pôsteres publicados nos últimos dez anos era demasiado grande, fizemos a opção de só realizar as buscas nos Grupos de Trabalhos (GT"s) que tratassem de temáticas próximas ao que estamos tratando em nossa pesquisa, assim, escolhemos três GT"s: o GT 03 (Movimentos Sociais e Educação), o GT 06 (Educação Popular) e o GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais)³⁶. Ao todo encontramos 682 documentos publicados (trabalhos e pôsteres), selecionamos para leitura 32 resumos ou trabalhos completos³⁷ que possuíam alguma referência direta ou implícita às palavras-chave que elegemos. Escolhemos 17 deles para compor nosso banco de dados. Foram encontrados os trabalhos completos dos 17 textos.

Finalizando nosso levantamento quantitativo, tivemos então, em um universo de 3922 documentos encontrados (dissertações, teses, artigos e trabalhos e pôsteres), 249 resumos e trabalhos completos lidos (232 resumos + 17 trabalhos completos), 99 resumos e trabalhos completos selecionados para compor nosso banco de dados para a elaboração do "estado da arte" da pesquisa (87 resumos + 12 trabalhos completos) e um total final de 74 trabalhos completos encontrados, ou seja, nem todos os resumos tiveram seus trabalhos completos encontrados. Abaixo, segue a "Tabela de Documentos do Estado da Arte"; com ela, tentamos simplificar e tornar mais visível os números apresentados até aqui.

³⁶ O GT 21 iniciou suas atividades em 2002 como GE (Grupo de Estudos) e se chamava Grupo de Estudos "Relações Raciais/Étnicas e Educação". Em 2003 ainda como GE, passou a chamar-se Grupo de Estudos "Afro-Brasileiros e Educação". Em 2004 passou a ser um GT (Grupo de Trabalho) mantendo o mesmo nome e conservando-o até 2008. A partir de 2009, na 32ª Reunião Anual da ANPEd, passou a se chamar Grupo de Trabalho "Educação e Relações Étnico-Raciais". Em certa medida, a última alteração no nome do GT 21 e do novo escopo que passa a ter, mais amplo e inclusivo (como o era em 2002), possibilitou que discussões referentes a outros temas de pesquisa também pudessem ser propostas, como, por exemplo, aquelas referentes às comunidades indígenas e, inclusive, como um trabalho sobre os decasséguis (nesse caso, brasileiros filhos de japoneses, que migraram para o Japão em busca de trabalho) encontrados na 33ª (2010) e 34ª (2011) Reunião Anual da ANPEd.

³⁷ Até a 31ª Reunião Anual da ANPEd (2008), somente estavam disponíveis os trabalhos completos, a partir da 32ª reunião, também passaram a estar disponíveis os resumos dos trabalhos.

Tabela 1

Tabela de documentos do estado da arte

Fonte	Tipo	Período	Número de documentos	Resumos e trabalhos completos lidos (1)	Resumos e trabalhos completos selecionados (2)	Trabalhos completos encontrados
CAPES	Dissertações	2001 a 2010	2162	137	48	29
	Teses	2001 a 2010	630	48	22	16
PPGE-UFPeI	Dissertações	2005 a 2010	145	7	2	2
	Teses	2009 e 2010	8	1	1	1
SciELO	Artigos	-----	295	24	9	9
ANPEd	Trabalhos e pôsteres	2002 a 2011 25ª a 34ª Reunião Anual	682	32	17	17
Total			3922	249	99	74
Total do número de documentos por tipo			Dissertações	Teses	Artigos	Trabalhos e pôsteres
			2307	638	295	682

Fonte: Base de dados do Banco de Teses da CAPES, PPGE-UFPeI, SciELO e ANPEd.

(1) Dos 32 documentos da ANPEd, relacionados como “Resumos e trabalhos completos lidos”, 17 são trabalhos completos.

(2) Dos 17 documentos da ANPEd, relacionados como “Resumos e trabalhos completos selecionados”, 12 são trabalhos completos.

Qualificando

A escrita que segue é nosso esforço de análise qualitativa a partir dos documentos selecionados para o “estado da arte”. Para isso, no entanto, optamos por não prescindir dos dados quantitativos. Outro elemento importante é que fizemos um recorte para essa análise, ou seja, entre as diversas possibilidades de análise que os documentos permitiam, utilizamos o tema apresentado pelos textos para fazer nossa reflexão.

Num primeiro momento, fizemos a releitura dos resumos para compilar os temas apresentados; quando houve necessidade, avançamos na leitura do texto completo, portanto, não nos baseamos somente nas palavras-chave apresentadas pelos autores para a compilação temática. Entre a leitura do título, do resumo, das palavras-chave e mesmo do avanço no texto completo, estabelecemos três expressões ou palavras-chave, que a nosso ver, melhor identificavam a temática dos estudos analisados, como no exemplo abaixo:

Tabela 2

Tabela de compilação temática

Tipo de documento	Expressões ou palavras-chave		
	1	2	3
Dissertação	Grupos de roda de samba	Espaços de educação e resistência	Narrativas orais
Tese	Rádios comunitárias	Movimentos sociais	Educação não-formal

Fonte: Base de dados do Banco de Teses da CAPES, PPGE-UFPel, SciELO e ANPEd.

Nota: Os dados dessa tabela são apenas a título de exemplificação.

Num segundo momento, definimos os termos: “narrativas”, “resistência”, “educação não-formal”, “griô” e “teoria”³⁸, como categorias de classificação das temáticas já compiladas. Nesse ponto, tivemos que trabalhar com a questão de que algumas das expressões ou palavras-chave que caracterizavam a temática de cada texto, por vezes, se enquadravam em duas ou mais das categorias de classificação as quais havíamos definido. Sobre isso, adotamos duas alternativas: avançamos na leitura do texto completo, o que nos possibilitou fazer uma opção de classificação, ou classificamos o mesmo texto em duas das classificações que julgamos mais pertinentes.

³⁸ A categoria “teoria” foi incluída porque alguns dos textos selecionados para compor nosso banco de dados eram discussões teóricas e se referiam muito mais ao referencial teórico que estamos utilizando, do que ao tema das palavras-chave que utilizamos para buscar os textos.

Os noventa e nove textos, selecionados para compor nosso banco de dados para o “estado da arte”, foram numerados de 01 a 99, separados por fonte (CAPES, PPGE-UFPel, SciELO e ANPEd), por data de publicação e por tipo de documento (dissertações, teses, artigos e trabalhos e pôsteres)³⁹. Dessa forma, ficou prático identificar cada texto; auxiliou também, posteriormente, quando necessitamos retornar aos textos para analisá-los a partir das categorias temáticas. Além disso, a numeração foi utilizada para a distribuição de cada texto entre as categorias de classificação (conforme exemplo na Tabela 3).

A classificação temática resultou em trinta e três documentos classificados como “narrativas”, vinte e seis como “resistência”, trinta e cinco como “educação não-formal”, cinco como “griô” e quatro como “teoria”. Percebemos que a soma da classificação resulta em cento e três documentos, isso ocorreu porque quatro documentos foram classificados em duas categorias de análise temática. Como podemos perceber também, a categoria temática que mais obteve documentos classificados foi a de “educação não-formal”, com trinta e cinco textos, seguido da categoria “narrativas”, com trinta e três textos, da categoria “resistência”, com vinte e seis textos, da categoria “griô”, com cinco textos e da categoria “teoria”, com quatro textos.

Tabela 3

Tabela de classificação temática

Fonte	Tipo	Categorias de classificação				
		Narrativas	Resistência	Educação não-formal	Griô	Teoria
CAPES	Dissertações	01				
CAPES	Teses	49	49			
CAPES	Teses				68	
PPGE-UFPel	Dissertações	71				
PPGE-UFPel	Teses					73
SciELO	Artigos			74		
ANPEd	Trabalhos e pôsteres	83				

Fonte: Base de dados do Banco de Teses da CAPES, PPGE-UFPel, SciELO e ANPEd.

Nota: Os dados dessa tabela são apenas a título de exemplificação.

³⁹ De acordo com a seguinte ordem: dissertações CAPES (01 a 48), teses CAPES (49 a 70), dissertações PPGE-UFPel (71 e 72), tese PPGE-UFPel (73), artigos SciELO (74 a 82) e trabalhos e pôsteres ANPEd (83 a 99).

Realizados então, os trabalhos de compilação e de classificação dos textos, partimos agora para o terceiro e último momento dessa fase: a análise temática. Nossa reflexão ocorreu a partir das categorias de análise que elegemos (narrativas, resistência, educação não-formal, griô e teoria), categorias estas, que orientaram nossa escrita a seguir. De maneira geral, cada categoria foi analisada como um todo, sendo comentados individualmente, os textos⁴⁰ que melhor se identificaram com nossa pesquisa.

Trinta e três textos foram classificados na categoria “**narrativas**”, destes, vinte e dois são dissertações e teses, seis são artigos e cinco são Trabalhos e pôsteres. Aqui, configuraram-se dois campos temáticos, até certo ponto, homogêneos. O primeiro, sobre narrativas ligadas às formas de organização e às manifestações da cultura afro-brasileira (como as comunidades quilombolas, a identidade, a religião, a música e as festas, a mitologia, as relações étnico-raciais, o cotidiano e o trabalho). Um segundo campo temático, discutiu a importância das narrativas como instrumento metodológico para a formação docente e como instrumento de auxílio para a própria prática docente. Nesse contexto, encontramos quatro estudos que discutem as narrativas populares numa perspectiva aproximada à discussão que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa.

Gloria Silva, na dissertação de mestrado: *Os “Fios de Contos” de Mãe Beata de Yemonjá: Mitologia Afro-brasileira e Educação* (2008), discute as narrativas míticas afro-brasileiras a partir da obra literária de Mãe Beata de Yemonjá, pretendendo, por fim, verificar a possibilidade de diálogo entre a mitologia afro-brasileira e a educação:

Esta dissertação tem como objeto de estudo os ìtan, narrativas míticas afro-brasileiras. [...] A investigação deu-se na obra literária da ialorixá e escritora Mãe Beata de Yemonjá, formada nas práticas de oralidade do candomblé, culto religioso afro-brasileiro, de onde emanam essas narrativas. [...] O que leva uma sacerdotisa a publicar uma sabedoria que aprendeu no cotidiano das comunidades-terreiro

⁴⁰ Fizemos a opção de comentar, individualmente, somente estudos que tiveram seus trabalhos completos encontrados, pois qualquer necessidade de se avançar na leitura da pesquisa, seria impossível de ser realizada tendo apenas o resumo.

que frequentou? Como se dá a inserção dos escritos de Mãe Beata de Yemonjá no campo da Literatura Afro-brasileira? E enfim: é possível um diálogo entre mitologia afro-brasileira e Educação? (SILVA, G., 2008, p. 6).

Ana Heckert, em sua tese de doutorado: *Narrativas de Resistências: Educação e Políticas* (2004), desenvolveu uma pesquisa que nos interessa em dois aspectos: a própria discussão sobre resistência e o aporte teórico de Marx, Foucault e Benjamin, que utiliza para fazer essa discussão:

Esta tese aborda as narrativas de resistência tecidas nas práticas escolares [...] A partir da investigação dos embates e tensões que permeiam a implementação das propostas político-pedagógicas [em três escolas], buscou-se acentuar as memórias intensivas das lutas que atravessam a escola pública compreendendo que as políticas educacionais não envolvem apenas as ações formuladas pelo Estado, mas também, as lutas cotidianas que intervêm nessas ações, fazendo emergir novos problemas e engendrando processos de autonomia e exercícios de resistência. (HECKERT, 2004, p. 9).

Maria da Cunha, no artigo: *Conta-me Agora! As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino* (1997), discutiu as narrativas como instrumento educativo e sua inter-relação com o ensino e com a pesquisa:

Trata-se de uma reflexão sobre as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino. Recupera-se o sentido das narrativas e parte-se do pressuposto de que, trabalhar com elas na pesquisa e/ou no ensino é partir para construção/desconstrução das experiências do professor. (CUNHA, 1997)⁴¹.

⁴¹ De todos os 99 textos utilizados no “estado da arte”, somente este foge do recorte temporal que estabelecemos para a seleção documental, ou seja, os últimos dez anos da produção acadêmica disponível.

Finalizando a categoria “narrativas”, temos o trabalho: *Memória, Tradição Oral e a Afirmação da Identidade Étnica*, de Acildo da Silva, apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, em 2004. Em seu trabalho, Acildo propõe a reflexão sobre as contribuições da tradição oral para a afirmação identitária e para o processo educativo de uma comunidade afro-brasileira:

O presente trabalho é parte do estudo realizado no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso cuja proposta foi fazer uma reflexão sobre a importância da tradição oral na resignificação da identidade étnica e na educação e reeducação dos homens e das mulheres negras de Vila Bela da Santíssima Trindade, [no] Mato Grosso. (SILVA, A., 2004, p. 1).

A categoria “**resistência**” obteve vinte e seis pesquisas relacionadas, sendo: vinte dissertações e teses, dois artigos e quatro trabalhos e pôsteres. Da mesma forma como ocorreu na categoria anterior (narrativas), aqui também foi possível delinear dois campos temáticos. As discussões sobre resistência ocorreram ou como manifestações da cultura e da tradição popular (como os saberes e as línguas indígenas; as festas, a música, as narrativas e as religiões da cultura afro-brasileira e os saberes ribeirinhos), ou vinculadas à educação (como a educação não-formal de mineiros; a educação em irmandades religiosas negras; a educação a partir das ações e dos próprios movimentos populares e sociais, a educação em assentamentos e quilombos e a resistência promovida por estudantes dentro das escolas e universidades). Três textos desenvolveram discussões que nos chamaram a atenção.

Eduardo de Souza, em sua dissertação de mestrado: *Roda de Samba: Espaço da Memória, Educação Não-formal e Sociabilidade* (2007), discutiu como as “rodas de samba” podem ser consideradas espaços de manutenção da memória, de transmissão de saberes e como espaços de resistência cultural e transformação social:

A presente pesquisa tem como foco dois núcleos culturais do estado de São Paulo que se valem da prática da roda de samba [...] Buscamos [...] como se relacionam com os meios de produção e reprodução da cultura, podendo tornar-se espaços de resistência

cultural e transformação social, a partir de práticas que podem ser analisadas dentro de uma perspectiva educacional. (SOUZA, 2007, p. 4).

Rita do Nascimento, na tese: *Rituais de Resistência: Experiências Pedagógicas Tapeba* (2009), propôs observar os rituais e as ações educativas desenvolvidas em escolas indígenas Tapeba, ao mesmo tempo em que, considera o processo de consolidação dessas mesmas escolas, enquanto lugares “de criação de rituais pedagógicos de resistência”:

O trabalho tem como unidade de investigação algumas das ações educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba [...] Objetivo [...] observar os momentos rituais e performáticos das práticas pedagógicas dos Tapeba [...] atentando para o processo de construção de legitimidade da escola diferenciada como cenário de criação de rituais pedagógicos de resistência. (NASCIMENTO, 2009, p. 7).

No trabalho: *O Ensinar e o Aprender do Jongo em Comunidades Quilombolas: A Maestria dos Jongueiros Cumba*, de Carolina Perez, apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPEd, em 2011, a autora discutiu a diferença entre educação não-formal e o ensinar e aprender que ocorre nas comunidades quilombolas, além disso, apresenta também, a prática do jongo como resistência quilombola. Fecha seu pensamento, com o apontamento do papel dos *griots* na transmissão dos saberes da comunidade:

O presente [trabalho] tem como objetivo diferenciar a concepção de educação não-formal do que acontece na relação do ensinar e do aprender em comunidades quilombolas. Compreenderá o jongo como resistência quilombola e apontará as estratégias de sobrevivência material e simbólica criadas por essas comunidades na construção de seu imaginário [...] e o papel das gerações mais velhas, dos griots, na iniciação das gerações mais jovens na cultura do grupo, compreendendo o sentido da educação na comunidade. (PEREZ, 2011, p.1).

Dos trinta e cinco documentos lançados na categoria “**educação não-formal**”, vinte e oito são dissertações e teses, um é artigo e seis são trabalhos e pôsteres. Os temas são bastante variados, tratam, principalmente, das manifestações da cultura popular (como a Folia de Reis, o Maracatu, a Congada, a renda de bilro, as religiões afro-brasileiras e a capoeira), da educação ambiental, da reciclagem de lixo, das ações e de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), das comunidades quilombolas, do Hip Hop e de rádios comunitárias, entre outros. Os textos, de modo geral, referem diretamente os temas de que tratam: como práticas educativas não-formais. Do total, três textos desenvolvem questões bastante próximas ao que estamos discutindo em nossa pesquisa.

Pedro Abib, em sua tese de doutorado: *Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda* (2004), investigou os saberes e as formas de transmissão cultural presentes na “capoeira angola”:

Esse trabalho propõe-se a investigar as formas com as quais a cultura popular articula todo um vasto campo de conhecimentos e saberes, bem com as formas de transmissão desses saberes [...]. Para realizarmos tal tarefa, elegemos a capoeira angola, manifestação da cultura afro-brasileira [...], como campo privilegiado de estudo [...]. Buscamos, ainda, analisar as experiências educacionais contidas nos processos envolvendo a transmissão de saberes no universo da capoeira angola, e também como se articulam no âmbito da cultura popular, esses processos educacionais não-formais. (ABIB, 2004, p. 3)

Claudete Nogueira, na tese: *Batuque de Umbigada Paulista: Memória Familiar e Educação Não-formal no Âmbito da Cultura Afro-Brasileira* (2009), também tratou do processo de transmissão de saberes culturais, nesse caso, a partir do estudo do “batuque de umbigada”:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o processo de identificação e transmissão de saberes a partir de uma prática cultural negra presente no interior paulista, o batuque de umbigada. [...] Buscamos assim, reconstituir o processo de criação e de transformação dessa prática cultural, destacando também as novas perspectivas de transmissão de saberes, marcada pela Educação

Não-Formal. [...] Esta pesquisa buscou compreender por meio dos depoimentos orais e da observação o sentido que essa manifestação tem para o grupo que a mantém. (NOGUEIRA, 2009, p. v).

Valéria Garcia, por sua vez, na tese: *A Educação Não-formal como Acontecimento* (2009), desenvolveu um estudo sobre o conceito de educação não-formal, esta, considerada como um campo em constante movimento, criado e recriado em diferentes momentos e locais:

Esta pesquisa se propõe a analisar a criação do conceito de educação não-formal partindo da filosofia deleuziana, que compreende a criação de um conceito com seus movimentos e suas recriações. Nessa perspectiva, defendemos a educação não-formal como um conceito autônomo, com fazeres particulares e um campo próprio, a partir de uma lógica específica de funcionamento. Através de uma pesquisa bibliográfica [...], a trajetória histórica do conceito de educação não-formal é apresentada, tanto internacionalmente, quanto nacionalmente. (GARCIA, 2009, p. xix).

A categoria “**griô**” possui significativo interesse para a pesquisa, já que, uma das identidades assumidas por nosso sujeito de pesquisa é, justamente, de uma mestra griô. No entanto, essa foi uma das categorias que obteve o menor número de textos relacionados, ao total foram cinco, sendo: quatro dissertações e teses e um trabalho. Dos cinco textos, dois pertencem à área de Letras e trataram de poesia, especialmente a poesia negra e sua aproximação com as narrativas e com a poesia *griô*. Outro texto, pertence à área das Artes e discutiu o trabalho do ator em relação à experiência a partir da palavra, relacionando essa mesma experiência, com a tradição oral *griô*. Por fim, os outros dois textos (uma tese e um trabalho) pertencem ao mesmo autor e trataram do mesmo tema. Comentaremos a seguir, justamente, estes últimos dois estudos.

A tese: *Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura*, foi defendida em 2008 e o trabalho: *Griôs africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica*, foi apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, em 2009, como resultado da pesquisa para o doutorado. Nos dois textos, Marco Barzano apresentou a ONG *Grãos de Luz e Griô* e discutiu como,

através de suas ações e a vinculação com uma tradição africana, a ONG desenvolveu a chamada “pedagogia griô”:

Lençóis, Chapada Diamantina, estado da Bahia. Nesta localidade existe a ONG Grãos de Luz e Griô, instituição onde realizei a pesquisa com o objetivo principal de analisar suas práticas pedagógicas. (BARZANO, 2008, p. v).

A centralidade da discussão se baseia em mostrar como a ONG se inspira em um personagem da tradição africana e, pela performatividade e invenção, cria uma pedagogia nomeada Griô. (BARZANO, 2009, p.1).

A categoria “**teoria**”, última de nossas categorias analisadas, obteve quatro textos classificados: três dissertações e teses e um trabalho. Três dos textos (duas dissertações e uma tese) trabalharam com Walter Benjamin; a partir de seus escritos, discutiram questões como: experiência, narração, modernidade, tradição e narrativas a contrapelo. O trabalho tratou das contribuições dos “Estudos Culturais” para a compreensão da diversidade cultural. Comentaremos dois dos textos desta categoria, a seguir.

Na tese: *Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno: por uma educação política dos sentidos* (2008), Cláudia Fortuna tratou das memórias de sujeitos afrodescendentes buscando encontrar “outras” histórias; uma história a contrapelo, na perspectiva benjaminiana.

O cenário desse trabalho é o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX e a cena são as memórias esquecidas de uma etnia, as memórias de negros. [...] Vamos ao encontro de outros narradores, como o negro Manuel Querino, para recolher os fios de outras histórias, narrativas a contrapelo, na perspectiva de Walter Benjamin. (FORTUNA, 2008, p. iii).

O trabalho de Eugênia Marques: *Afro-descendentes e educação: uma leitura de cultura e currículo escolar pela lente dos estudos culturais*, apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, em 2005, discutiu as contribuições dos “Estudos

Culturais” para se compreender a diversidade cultural dentro de cada cultura, a partir daí, questiona a desigualdade com a qual a cultura negra é tratada no espaço escolar:

O presente [trabalho, busca] tecer considerações sobre as contribuições dos Estudos Culturais, em relação à diversidade dentro de cada cultura [...] Destaca o tratamento dado à Cultura Negra no espaço escolar considerada como inferior, pela lógica da homogeneização da cultura branca. (MARQUES, 2005, p. 2).

Sintetizando

A síntese, iniciada nesse momento, considera o pensamento de Norma Ferreira (2002, p. 268) epigrafado neste capítulo, ou seja, todo o trabalho de quantificação e de análise qualitativa que desenvolvemos até agora, diz respeito exclusivamente ao conjunto de resumos e trabalhos completos que selecionamos para compor o “Estado da Arte” para a nossa pesquisa. Não pretendemos e nem acreditamos ser possível que uma composição de “Estado da Arte” possa dar conta de toda a produção nacional, mesmo que se refira a um só tema. Nesse sentido, o entendimento e as conclusões a que chegamos nesse momento, em certa medida, serão generalizantes, mas tão somente ao universo de pesquisas com as quais trabalhamos.

Antes de avançar em nossa síntese, parece importante relembrar a temática de nossa própria pesquisa: *a prática das narrativas populares como processo educativo e de resistência*. Assim, buscamos encontrar o máximo de textos que tratassem de assuntos próximos à nossa temática, para isso: elencamos quatro palavras-chave, que a nosso ver, davam conta de um amplo espectro de temas; estabelecemos um período de dez anos de pesquisas disponíveis e procuramos os estudos em quatro bases de dados diferentes.

Considerando todos os cinco termos de busca nos bancos de dados, podemos dizer que conseguimos um número significativo de estudos relacionados ao nosso tema, ao total, noventa e nove. Como não poderia ser diferente, a quase

totalidade dos estudos versavam ou vinculavam sua temática à Educação. Isto não é estranho, pois o principal critério de busca que estabelecemos foi, justamente, educação. Assim, a composição do “Estado da Arte”, revelou um bom número de pesquisas já realizadas sobre educação, narrativas, e resistência, e ainda, nos subsidiou com estudos sobre educação não-formal, sobre a tradição *griô* e algumas discussões teóricas.

Das pesquisas analisadas, as que mais se aproximaram de nossa temática, foram apresentadas individualmente. Entre elas, encontramos a dissertação: *Os “Fios de Contos” de Mãe Beata de Yemonjá: Mitologia Afro-brasileira e Educação* (2008), de Glória Silva; a partir das narrativas míticas afro-brasileiras, a autora propôs o diálogo entre mitologia e educação. No trabalho: *Memória, Tradição Oral e a Afirmação da Identidade Étnica* (2004), Acildo da Silva, chamou à reflexão sobre a importância da história oral para a afirmação identitária e como processo educativo em uma comunidade afro-brasileira. Na dissertação: *Roda de Samba: Espaço da Memória, Educação Não-formal e Sociabilidade* (2007), Eduardo de Souza apresentou as “rodas de samba” enquanto espaços de memória, de transmissão de saberes e enquanto espaços de resistência cultural e transformação social. Na tese *Batuque de Umbigada Paulista: Memória Familiar e Educação Não-formal no Âmbito da Cultura Afro-Brasileira* (2009), Claudete Nogueira, tratou do processo de transmissão de saberes a partir do “batuque de umbigada”. Marcos Barzano, na tese: *Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura*, (2008) e no trabalho: *Griôs africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica* (2009), nos apresentou as ações e a chamada “pedagogia griô”, da ONG *Grãos de Luz e Griô*. Por fim, Cláudia fortuna, em sua tese: *Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno: por uma educação política dos sentidos* (2008), buscou uma história “a contrapelo” a partir da memória de sujeitos afrodescendentes.

Existe então, uma boa produção acadêmica relacionando processos educativos, processos educativos não-formais, narrativas e resistência. Qual seria a contribuição de nossa pesquisa então? Pois em alguma medida todos os estudos mencionados anteriormente já reflexionaram nesse sentido. Inclusive, o estudo de Eduardo de Souza (2007) que acabamos de rever, está bastante próximo ao que pretendemos em nossa pesquisa; o autor apresenta as “rodas de samba” (que não

deixam de ser uma forma de narrativa popular), enquanto espaços de transmissão de saberes e enquanto espaços de resistência cultural.

Sim, mas é justamente aqui que nossa pesquisa começa a se distinguir. Em primeiro lugar, nossa principal diferença é, obviamente, o sujeito da pesquisa. Em segundo lugar, nossa pesquisa busca responder três questões referentes à própria prática das narrativas populares e não sobre uma prática narrativa em específico:

a) de que forma a prática das narrativas populares pode ser entendida como um processo educativo e de resistência?

b) de que maneira as narrativas populares podem contribuir para a compreensão de novos processos educativos?

c) a prática das narrativas populares pelos sujeitos particulares pode ser entendida como um processo educativo e de resistência?

Por fim, e a partir das discussões que estamos desenvolvendo, pretendemos que nosso estudo possa apontar para a proposta de uma *pedagogia da fronteira*. Conceito que, conforme já referimos na introdução desta pesquisa, propõe: o restabelecimento da criticidade da formação pedagógica; a valorização do fazer e das ideias não acadêmicas tanto quanto o são os conhecimentos estabelecidos; que possibilite a experiência e a vivência da diversidade identitária.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Destaca-se, agora, o que foi desenvolvido nos estudos e quais os procedimentos adotados ao longo da pesquisa.

Foi realizado o levantamento bibliográfico, de acordo com os autores e conceitos elegidos. Esse material foi, em boa parte, analisado e continuou servindo como fonte de embasamento teórico até a redação final da pesquisa.

O levantamento documental se estendeu até dezembro de 2012. Esse material se refere a transcrições de vídeos de oficinas ministradas por Dona Sirley, recortes de jornais, *folders* e panfletos de divulgação (material de acervo do NALS),

fotografias e documentos conseguidos com a mestra *griô* ao longo da pesquisa. Dona Sirley vem sendo acompanhada, desde o 1º Fórum Internacional de Contadores de Histórias, em 2009, no entanto, a observação participante, referida nessa pesquisa, foi aquela desenvolvida a partir do segundo semestre de 2012, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Enfermagem (FEn), da UFPel. Da mesma forma, a entrevista com Dona Sirley ocorreu após o parecer favorável do Comitê.

Como já citado pela opção metodológica, a entrevista realizada obedeceu aos procedimentos técnicos da entrevista narrativa. Para sua realização, foi utilizado um tópico inicial autogerador, e como auxílio para fomentar a narração, foi utilizado fotografias da própria entrevistada como dispositivo de acesso às lembranças e à memória. A entrevista foi gravada, posteriormente, os dados foram trabalhados de forma descritiva, considerando a estrutura do fluxo narrativo do sujeito da pesquisa. Além disso, a análise dos dados, produzidos através da transcrição da entrevista, ocorreu segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, produzida a partir da linha de vida do sujeito da pesquisa, tendo como categorização, os tópicos temáticos da *memória-infância*, *memória-mulher* e da *memória-griô-educadora*, e as categorias de análise de *trabalho*, *profissão*, *gênero*, *raça* e *classe* e *pedagogia griô* (MINAYO, 2009).

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

No Brasil, as pesquisas envolvendo seres humanos passaram a ser regulamentadas pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A resolução objetiva proteger os indivíduos e as coletividades de qualquer violação de seus direitos frente à pesquisa científica. Dessa forma, define os direitos e deveres, tanto dos pesquisadores, quanto dos sujeitos pesquisados. Entre outros direitos, determina que os pesquisadores obtenham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos indivíduos participantes da pesquisa. O TCLE é um documento que esclarece para o sujeito

envolvido os principais elementos da pesquisa e de que forma se dará sua participação, assim como, seus direitos em relação à pesquisa (CNS, 1996, p. 21082-21085).

Dessa forma, pelo respeito aos princípios éticos e pelo rigor e atenção na observação do fazer científico, espera-se ter cumprido não só com um preceito legal, mas fundamentalmente com aquilo que deve ser o parâmetro de toda produção de conhecimento em educação – o ser humano e seus direitos inalienáveis.

Como referido no subtítulo anterior, antes de realizar a observação participante e a entrevista narrativa previstas nesta investigação, o projeto foi submetido ao CEP/FEn/UFPel.

Registra-se ainda, que a guarda do material coletado para a pesquisa, ficará sob a responsabilidade do Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS); seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.

4 SUJEITO E NARRATIVA – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

4.1 DONA SIRLEY – O SUJEITO DA PESQUISA POR ELA MESMA

Apresentar o sujeito desta pesquisa a partir de sua própria narrativa, a partir de fragmentos de sua própria história, das histórias que ouviu falar e mesmo das memórias alheias que incorporou como suas, decorre da opção teórica que subjaz neste estudo, que é a opção de fazer a leitura da realidade imediata e atual, a partir do particular, do específico. O texto benjaminiano, no qual se apoiou para essa opção teórica, aponta a viabilidade de leitura do universal a partir do particular e a inter-relação entre ambos, como uma espécie de mônada. O fragmento ou a miniaturização da realidade funciona como um tipo de ponto de vista do mundo; esse ponto de vista, por sua vez, contém elementos essenciais do todo, o que possibilita buscar compreendê-los (KRAMER, 2001). Metodologicamente, apresentar Dona Sirley por ela mesma, faz parte da escolha da técnica da Entrevista Narrativa, que tem como ideia básica reconstituir os acontecimentos sociais o mais diretamente possível, através da perspectiva do próprio entrevistado. Entende-se assim, que sua perspectiva é mais bem revelada quando se utiliza sua própria linguagem e espontaneidade na narrativa dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Sirley da Silva Amaro, ou simplesmente Dona Sirley (Fig. 1), é uma senhora de 77 anos de idade, descendente de escravos e costureira de profissão. Seu nome foi dado pela mãe. Mãe que não teve a mesma possibilidade de manter o nome de batismo:



Fig. 1: Dona Sirley.

Fonte: Acervo pessoal Dona Sirley

[...] o nome da minha mãe era Ambrosina... a dona da casa era Ambrosina também. E ai não podia ter empregada com nome do patrão. Dai foi quando começaram a chamar a minha mãe de Ambrósia, e daí a minha mãe veio ser conhecida por Ambrósia, quase toda a vida.... Os parentes lá de fora, uns que ela se reencontrou, até que se lembravam, chamavam de Ambrosina (SIRLEY, 2012).⁴²

Mãe que trazida do quilombo, conta que:

[...] no dia em que ela chegou fizeram ela ficar nua, num casarão muito grande que hoje é no centro da cidade, onde tem uma loja grande, para ver se ela não tinha, se o corpo dela era sadio, se não tinha feridas, nada... E... ela usava assim umas roupas brancas, grandes, botaram nela... ela não chegou a ser ama de leite, porque naquele tempo teve a ama de leite também... (SIRLEY, 2012).

Mas Dona Sirley é uma senhora que não gosta de ser chamada, nem de dizer muito a palavra pobre:

Mas a gente sempre foi de classe limitada... eu não gosto de dizer muito a palavra pobre... apesar que não é... demérito, mas eu nunca passei fome.... embora de poucas posses (SIRLEY, 2012).

Já há alguns anos, Dona Sirley descobriu na arte de contar histórias uma forma de manutenção de sua própria história e da história de seus antepassados, da reconstituição de saberes e fazeres aprendidos durante sua juventude e mesmo do aprendizado da maturidade:

Uma das guerras terminou em quarenta e cinco e na época nossa cidade tinha, já tinha varias pessoas estrangeiras, italianas... A Dona Elvira, tinha um sotaque italiano... ela veio da Itália com um estilo de

⁴² Todas as citações de autoria de Dona Sirley, constantes no Capítulo 4, referem-se à: SIRLEY, Dona. **Entrevista** [ago. 2012]. Entrevistador: Cristiano Guedes Pinheiro. Pelotas, 2012. 1 arquivo. mp3 (1:11min.).

costura muito bonito... mas era copiado das artistas... Tem uma coisa interessante que aconteceu nessa época também que eu fiz um curso de enfermagem sem querer, com promessa de ir pra guerra e tudo (risos)... eu tenho o diploma guardado.... Até uma contação de historia eu fiz há pouco tempo... nesta década dai, mais atrás (SIRLEY, 2012).

Tendo como base sua trajetória pessoal, Dona Sirley estabelece um fio narrativo que conduz à importância da prática da contação de histórias:

São muitos anos de vida, têm tantos assuntos que a gente não tendo um tema, parece interessante, parece difícil contar. Eu acho que, como eu cheguei até aqui com vocês, acho que parte interessante contar é lá de trás, da infância. E nos dias de hoje, às vezes alguns meios, de escolas ou de grupos, que acham que a contação de história é perda de tempo (SIRLEY, 2012).

Na sua memória a lembrança da sua infância sempre presente:

[...] tem gente que pensa que crianças não param para ouvir e... é ao contrário... Eu digo para as pessoas que é importante contar histórias, que as crianças ouvem, porque como é que eu me lembro de coisas da minha infância? E agora um fato recente junto com a infância, é que é muito importante preservar a memória, é que eu estando naquela oficina, numa oficina de memória que eu estou... a coordenadora trabalha muito com... as primeiras memórias (SIRLEY, 2012).

Contando histórias das antigas charqueadas ou dos antigos bailes de carnaval, Dona Sirley conta e encanta os ouvintes:

[...] o filho de criação veio mais lá de trás... ainda escravos, que... conta a história que eles faziam a junção de negras mais fortes com negros... faziam ficar juntos e elas engravidavam, quando engravidavam eles davam... aquela criança ficava ali, mas depois quando era grandinho ai já mandava pra outra estância aí a família adotava, porque hoje quase não se ouve mais falar, vocês se lembram que antigamente tinha muito filho de criação né , que surgiu disso aí... (SIRLEY, 2012).

Com histórias aparentemente simples que, para um bom ouvinte, trazem muito mais do que memórias de uma vida, são reveladas inúmeras formas de resistências encontradas, não só por Dona Sirley, mas, principalmente, pela comunidade da qual se reivindica e faz ativamente parte, contra a discriminação de gênero:

[...] quando eu conheci elas, era um grupo de carnaval, era tudo carnavalesca. Tinha um grupo carnavalesco chamado Caetés... e aí veio as mulheres... não sei como é... porque as mulheres tinham vontade de sair na tribo e não podiam, que bloco de homem era só de homem então elas fizeram o Bloco das Iracema, foi bem na época que eu fui morar com elas. Porque eu gosto de tocar *agê* e fazer o *agê*... eu aprendi o *agê*⁴³ naquela época porque elas inventaram o bloco, mas quem é que ia tocar se eram só as mulheres? Então, tocavam mais ou menos, mas tocavam, e aí como eu apareci de repente, fui morar com elas, não deu, naquela época não fui tocar... e o tambor era mais para aquelas mais antiga do bloco (SIRLEY, 2012).

Dona Sirley através de suas histórias apresenta, sutil ou explicitamente, as formas de resistência que o grupo do qual se reivindica, através dessa particular porta-voz, engendra contra a iniquidade:

E aí que a gente foi ver quanta coisa que a gente não conta, que vai contando que vem vindo... então a gente trabalhou muito assim como foram, como eram os brinquedos, como eram os comportamentos daquela época, de menino brincar com menina, jogar bola no meio da rua, brincar de esconde, uma das últimas coisas que eu contei pras crianças nessas semanas da oficina, que nos dias de hoje existe umas leis que as crianças não podem trabalhar, não se pode botar crianças no trabalho, nem incentivar a criança trabalhar pra

⁴³ O *agê* (*agê*) ou *aguê* é um instrumento musical feito a partir de uma pequena cabaça (*porongo*), envolta numa malha de fios de contas, confeccionada com sementes ou búzios (pequenas conchas marinhas) (VOGEL; MELLO; BARROS, 2007, p. 191). A confusão no nome do instrumento: *agê* ou *aguê*, pode ter ocorrido devido ao nome de origem iorubá, onde: “*agê* é um tambor feito de pequena cabaça, enquanto *agbè* é a própria cabaça” (LOPES, 2004, p. 40).

ganhar dinheiro... trabalhar para ganhar dinheiro é bom, mas elas não têm aquele interesse, vou fazer isso você vai me da quanto? E aí eu contei pra eles... até porque naquela época a gente não havia maldade... (SIRLEY, 2012).

Dona Sirley é proprietária de uma disposição invejável, participa de diversas redes de contação de histórias e ações comunitárias; de oficinas de histórias *griôs*⁴⁴ ao coral da terceira idade:

Então pra interagir... lá o pessoal do Dunas... a gente vai marcar... uma reunião, nessa reunião a gente vai dar cantiga, vai dar uma cantada, vai dizer... como é, confirmar... aquela coisa toda, e a gente vai aproveitar pra fazer uma brincadeira do teatro... das duas às duas e meia, assim uma coisa rápida, uma reunião. Ai o Rubiney me deu uma ideia e a gente está contatando assim... esse grupo a gente quer formar ele porque é o corpo do Cortejo... se ninguém for, pelo menos o grupo foi. Então assim... Odara, a Daniela... a Capoeira... o Coral, a professora Raquel lá do Dunas, que no ano passado levou duas crianças lá... vocês, vou convidar, assim... para que seja bem importante.... a presença de todos... Tem os tambores... Por acaso vocês não tem... ligação com a Daniela Brizolara... eu sei mais ou menos onde ela mora... (SIRLEY, 2012).

Reconhecida pela comunidade em que vive e por uma rede de relacionamentos que vão do bairro à Academia, e da Academia ao bairro, Dona Sirley conta as histórias do seu cotidiano desde menina:

[...] lembro da minha mãe contar quando ela veio de fora, trabalhar naquela casa que eu nasci, treze anos depois, que as pessoas diziam... claro não tinha mais escravatura mas era assim, eu não digo que fosse um prazer, mas era um dado... das pessoas que tinham dinheiro, mandar trazer os empregados de Canguçu. Hoje...

⁴⁴ Como referido anteriormente, Dona Sirley é uma mestra *griô*, recebeu o título de Griô de Tradição Oral, em 2007, a partir da Ação Griô Nacional, que é uma das ações do Programa Cultura Viva, desenvolvido pelo Ministério da Cultura.

estando envolvida com a Universidade e com outros núcleos, que a gente vê... o que chamam de quilombo... eu não sei quando começou essa palavra... ser mais conhecida pra nós, eu não sei se tá no vocabulário de muitos anos, tá? A palavra quilombo? Tá, tá muitos anos... mas a gente não falava muito. E hoje revolvendo a história e até sendo convidada pra algumas ações em Canguçu eu me dei conta assim, que minha mãe... então veio de um quilombo, e acho que um dos maiores quilombos da região foi em Canguçu, porque as famílias quando terminou a escravatura, né, os negros... as famílias cresceram muito, tiveram muitos filhos... então era um costume ficarem aquelas famílias com aquela filharada toda nas estâncias, a gente não chamava fazenda, aqui no Sul chama-se estância, a minha mãe mesmo, que eu me lembro, eu depois eu tive a sorte de antes de ela falecer eu ir a Iguatemi, com ela, na estância que ela tinha estado, em que ela foi criada (SIRLEY, 2012).

Conta histórias da Pelotas negra ou de como eram os bailes de carnaval...

Naquela época os blocos eram pequenos e as pessoas faziam um dominó, até vendo hoje... como é... o dominó é uma herança meio, não sei... aqueles países palestinos, árabes, que usam aquelas roupas grandes, ainda usam o rosto tapados as mulheres, tem um capuz preto também, tem até uma seita, naquele tempo não havia maldade nenhuma, as pessoas saíam pro carnaval de rosto tapado, e o dominó era cheio de umas lantejoulas grande assim, e eu desde pequena gostei muito de carnaval... (SIRLEY, 2012).

Através de sua narrativa é possível apreender como era a vida anteriormente, perceber como se estabeleciam as relações de gênero, raça e de classe, como mostra este fragmento. Nesse ponto, percebe-se como Dona Sirley articula as discriminações ocorridas no passado e a luta atual pelos direitos da mulher:

[...] até cinquenta e poucos predominou em Pelotas as profissões que mais os negros faziam, por exemplo os ateliês... tinham profissões que as pessoas achavam por bem pagar menos, ai não sei... porque achavam que o negro... hoje tem as questões sobre a mulher né, mas tá mudando que a mulher ganha menos, porque é

mulher, mas as mulheres agora, o que tem hoje de mulher, delegada, juíza, então a coisa parece que tá mais parelha. Mas naquele tempo era o negro. Pra vocês terem ideia, nessa casa nós éramos todas negras que costuravam... (SIRLEY, 2012).

Acompanhando as atividades de Dona Sirley, pode-se observar que a mestra *griô*, além de contar histórias organiza um ambiente ritual composto por diversos elementos que ela mesma confecciona, como as bonecas. Esses elementos podem ser enquadrados na definição de Giddens, segundo a qual “As características distintivas da tradição são o ritual e a repetição”, mais ainda as tradições são sempre pertencentes a grupos, comunidades ou coletividades, “Indivíduos podem seguir tradições ou costumes, mas as tradições não são uma característica do comportamento individual” (2007, p. 51-52):

Por exemplo, a gente fez uma exposição, eu fiz bonecas grandes, eu sempre faço muitas bonecas, sou muita dada a fazer bonecas grandes. Até teve um fato engraçado, posso contar? Das bonecas... vamos fazer umas bonecazinhas, ai eu: – Não, vou fazer um boneca branca, é chato né, eu tenho um painel, por cada vez que eu faço boneco sai de um jeito. Outra vez que eu ia viajar, ia fazer várias branquinhas, com tecido branco ai mudava a cor do cabelo, tinha, castanho, loirinha e tal. Ai nós chegamos lá na oficina e a professora disse: – Ninguém se anima em fazer um boneco? Porque é difícil fazer um boneco homem, aí a boneca branca já estava bem adiantada, só que assim a boneca negra não estava. E esse, essa criatura vai passar por uma cirurgia (risos), ai eu fiz uma cirurgia, resolvi botar bigode, ficou bem com cara de boneco. Ai a gente fez uma exposição... (SIRLEY, 2012).

Envolve (sempre que possível e de acordo com o local da contação) um cenário com estandartes, saias, vestidos e camisetas (utilizadas por Dona Sirley em carnavais passados); uma mesa onde expõe cartões postais e fotografias (antigas e

atuais) e onde expõe, também, fuxicos⁴⁵, agês e as bonequinhas negras com vestidos (Fig. 2), tudo confeccionado e vendido por ela mesma.



Fig. 2: Fuxicos e bonecas confeccionadas por Dona Sirley.

Fonte: Acervo NALS

Através das fotografias ela explora um fio narrativo que articula suas experiências e os inúmeros intercâmbios realizados:

Essas fotos pra mim são muito lindas, eu queria trazer muito; antes de sair daqui eu vou querer que tu bote num CD para dá para os índios. Esse é o evento como eu tinha falado pra vocês que eu vinha

⁴⁵ O fuxico é uma técnica artesanal que aproveita sobras de tecidos para fazer uma pequena trouxinha de pano. Sozinho, o fuxico pode ser utilizado como adorno, costurado um a um, pode cobrir almofadas, bolsas, roupas e uma infinidade de outros objetos. Segundo o conhecimento popular, o fuxico surgiu nas senzalas, quando, as escravas ao costurarem os retalhos desprezados pela casa-grande, ficavam conversando sobre o dia-a-dia (SENAC, 2002, p. 74).

da FENADOCE, depois fui pra Rio + 20, aqui é um evento que teve no Rio Grande, que é assim, como estamos sem a bolsa dos *griôs*, o Ponto de Cultura Nina Griô que é a Regional da Terra, até que tá na minha camiseta aqui, ele faz um tipo assim de proteção aos Pontos de Cultura, a Regional da Terra pega São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná. E eles vieram com um projeto muito lindo de cinco seis dias de... seminário, um encontro, o nome era Seminário "Benção, Mestre Baptista"... (SIRLEY, 2012).

Nada disso demanda algum tipo de estrutura profissional ou semiprofissional que seja tudo é organizado e disposto a partir do trabalho coletivo, pois sempre que Dona Sirley faz uma oficina de contação de histórias, reúne um bom grupo de ouvintes que acabam por ajudar na organização da oficina:

Porque o Rubiney imaginou assim a gente escolher umas três cantigas pequenininhas, porque ai a gente vai ensaiar, daqui a pouco vai ter som mecânico, porque ai vem um... vocês deve conhecer assim um.. de rodinha... né, e ele ia tentar u carro de som, mas como o cortejo vai entrar na praça, não pode ter carro próximo, no trecho ali, né, entre a Voluntários e Neto. Ele se lembrou então pode ser que tenha o carro de som só até ali, depois... então a gente se lembrou da musica em alguns momentos. As cantigas, ai o som mecânico, pra incentivar até, integrar as pessoas a gente pretende que nessa reunião sábado as pessoas deem ideia de música para colocar, daí ele vai compor um CD. E eu estou com a ideia de convidar a Daniela... (SIRLEY, 2012).

Nas oficinas de contação de histórias, Dona Sirley se apresenta com uma roupa característica que pode variar entre um vestido de baiana, um manto imitando a pele de um tigre, uma roupa de mascarado ou simplesmente usando o *ojá* – um manto típico enrolado na cabeça à moda de turbante. A oficina é repleta de histórias de sua infância, de sua mocidade e de quando já era casada:

[...] aos quinze anos fui trabalhar na costura e hoje até eu vendo... através da costura eu fiz comunicação com várias festas populares, eu já gostava de cantar, de participar de festas populares, naquela

época tinham festas, eu morava perto da catedral, chamávamos muito quermesse, o mesmo que nós temos aqui na igreja do Porto, haviam os quermesses para santo Antônio, são Francisco de Paula, até chegar o dia da festa de santo eram umas tendinha de madeira, vocês são muitos novos claro, vocês não pegaram quermesse, não sei nem se hoje ainda usam essa palavra, ainda se fala quermesse?

Da enfermeira que nunca foi, que poderia ter sido... que, através da narrativa, efetivamente é, pois, quando o narrador se entrega a sua lembrança, “enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p.44):

[...] nos fizemos curso de enfermagem... eu... soltava seis, seis e meia; tempo bom, sempre me passam coisas boas, assim, divertidas, ai a gente, não sei se durou um ano, dois anos, ai a gente ia fazer um estagio na Santa Casa. E eu lembro como a gente trabalhava, ai a gente meio separou, a gente foi fazer porque sempre saia aquelas quatro amigas. Tem uma que não foi fazer estagio.... eu lembro, no primeiro dia que a gente foi fazer estágio, que entrou um senhor de Canguçu, estourou uma coisa na mão dele... pra encurtar o caso, como dizia, teve a formatura e tudo, fizemos roupa branca com chapeuzinho de enfermeira, no dia da formatura a gente fez um juramento de, na guerra e na paz. Então aquele juramento era valido (eu tenho até guardado), só que até os sessenta anos. Vamos dizer, se me chamassem eu ia, mas nunca me chamaram... (SIRLEY, 2012).

Dona Sirley adota sempre um fio musical na condução de suas histórias. Ou seja, geralmente é a música o dispositivo que aciona a lembrança e a história. Esse fio musical pode ser entendido como um esquema estrutural semiautônomo, um esquema autogerador que ajuda a ativar a memória; uma vez começada a narrativa, provocada pelo esquema autogerador, o contar histórias irá sustentar ele próprio o fluxo da narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002):

Até tem uma música, não me lembro quem canta aquela música, acho que é... não sei se foi a Wanusa, “Menino Deus”, que fala...”menino deus....”, faz tempo que não ouço essa música, vocês

conhecem a Avenida Getúlio Vargas? Cheia de coqueiros e lá no fundo tem a Igreja assim... A Ilhota passa a Praça Garibaldi, tem a José do Patrocínio, tem a Igreja da Sagrada Família, ai dobra tem a Praça Garibaldi, e... era uma ilhota era uma vila muito, muito carente.. eu, como nasci numa casa de material com banheiro e tudo, mas eu quis ficar em Porto Alegre com a minha tia, eu achava muito estranho assim, que era um chalé muito ruim, com patente na rua e onde tomava banho era um galpão meio aberto assim... a gente tomava banho de bacia, mas eu fiquei muito tempo lá, minha tia, ela lavava roupa pra fora, e ele lavava roupa para uma... duas irmãs que eram costureiras e ela pediu pra minha mãe que eu ficasse um tempo lá e eu acabei terminando meu curso de corte lá em Porto Alegre (SIRLEY, 2012).

Entre uma história e outra, uma música e outra, os ouvintes são convidados a dançar; mais do que isso, são convidados a encenar algumas histórias. O ensaio ocorre no momento da apresentação – sob a direção atenta de Dona Sirley. Ela não canta sozinha, sempre o público é convidado a cantar junto e nessa interação entre a *griô* e seus ouvintes as histórias são sentidas, são revividas:

Aí uma das lembranças, agora conversando assim com vocês, que eu tenho da tia Francelina, é de noite, ela lavava, ela tinha o serviço dela fora de cozinheira e levava roupa pra lavar. E ela, eu me lembro dela assim, naquela época, tinha um, tem uns esportes... que sumiram, que hoje tá na moda, mas era diferente... que era o box, vocês sabem que eu gosto muito do box que antes a tia Francelina, aqui em Pelotas, eu já... pena que eu não me lembro o nome, mas agente chegou a ter box internacional... Vocês lembram aqueles filmes americanos de negros, que tinha aqueles negrões, negros daqueles chegaram a vim pro Brasil, aqui, sabe onde é que era o ring? Lá onde é o Colégio Pelotense, eu ia com meu pai... (SIRLEY, 2012).

Existem, ainda, as oficinas temáticas, como a Oficina de Histórias de Amor (Fig. 3 e 4). Como o próprio nome sugere, essa é uma oficina em que são contadas exclusivamente histórias de amor; histórias suas, de pessoas que conheceu ou que ouviu contar:

Ao lado da Catedral armava, por exemplo, quermesse de São Francisco de Paula, um mês antes, todos os sábados e domingos, tinha uma rádiuzinha loca ali, que as meninas ficavam passando e os meninos, aí passava na rádio pagava um tanto daquele dinheiro, que era recolhido era pra Igreja, aí, por exemplo, a... namorada do Felipe estava passeando por ali chegava e oferecia uma música: “agora ofereço uma música....” [...] E depois então terminava no dia do festejo do santo com a procissão. E esses fatos eles passaram, mas eles tão sempre ligados no presente (SIRLEY, 2012).



Fig. 3: Dona Sirley - Oficina de Histórias de Amor - Promovida pelo NALS em 30-06-2011.

Fonte: Acervo NALS – Foto: Gilberto Carvalho

Nessas histórias são revelados acontecimentos do cotidiano, o que era proibido, o que era permitido, os namoros escondidos, as alegrias, as tristezas, as combinações, os códigos de namoro, os casamentos, enfim, um conjunto de situações e sentimentos corriqueiros, mas que quando são contados ganham vida.



Fig. 4: Participantes da oficina com Dona Sirley.

Fonte: Acervo NALS – Foto: Gilberto Carvalho

Outro exemplo de oficina temática foi a Oficina do Carnaval. Essa oficina foi apresentada junto com a Oficina de Histórias de Amor, no Uruguai. Entre os dias 27 e 30 de outubro, de 2011, ocorreu o 8º Foro Latinoamericano Memoria e Identidad (FLMI), nas cidades de Montevideu e Las Piedras, no país vizinho⁴⁶. Dona Sirley foi convidada para participar da abertura do evento e para realizar as duas oficinas durante o encontro. A Oficina de Histórias de Amor e de Carnaval foi realizada assim, em Montevideu, com grande participação e envolvimento dos presentes – diga-se de passagem, de vários países latino-americanos. Com a colaboração dos integrantes do NALS (que se caracterizaram como mascarado, palhaço, porta estandarte e baiana), Dona Sirley contou, cantou e dançou o carnaval brasileiro junto com seus ouvintes (Fig. 5, 6 e 7).

⁴⁶ Este é um encontro que reúne representantes de organizações afro-americanas, ativistas dos direitos humanos, povos indígenas, universidades, educadores e estudantes de toda a América Latina e também da África. O fórum vem ganhando atenção por privilegiar o contato entre os diversos povos que participam do evento e por garantir um lugar de destaque à oralidade e as expressões populares.



Fig. 5 e 6: Dona Sirley e a trupe do NALS, convidando os participantes do fórum para a Oficina de Histórias de Amor e de Carnaval.

Fonte: Acervo do NALS



Fig. 7: A Oficina de Histórias de Amor e de Carnaval.

Fonte: Acervo do NALS

Ainda para fins de ilustração além de ministrar as oficinas de contação de histórias, Dona Sirley organizou, em agosto de 2011, um evento denominado Cortejo Griô (Fig. 8 e 9). Neste evento, reuniram-se mais de 100 pessoas de diversos seguimentos ligados aos movimentos populares e sociais: carnavalescos, estudantes, professores, funcionários públicos, trabalhadores em geral, donas de casa e crianças. O cortejo, realizado no clube pelotense, Fica Ahí, objetivava reunir a comunidade para divulgar as atividades de Dona Sirley e do Movimento Negro da cidade. O compartilhamento de vivências, dança de roda, samba de roda, dança afro, roda de capoeira, e exposições fotográficas, de estandartes e de camisetas de diversos anos do carnaval deram a tônica do evento.



Fig. 8: Cortejo Griô - Evento organizado e promovido por Dona Sirley.

Fonte: Acervo NALS – Foto: Leonardo da Costa Dias



Fig. 9: Cortejo Griô - Dança de roda.

Fonte: Acervo NALS – Foto: Leonardo da Costa Dias

Bem... Como a história de Dona Sirley não acaba aqui, compreende-se que diante do que até agora foi exposto, ser possível perceber uma ligação entre a contação de histórias por Dona Sirley e os elementos fundantes da oralidade africana; a ligação, ainda que sem elementos de continuidade, entre o *griô* histórico e o *griô* atual. A palavra, a ação e a mímica funcionam como uma só forma de expressão. As três são conjugadas e promovem um encantamento entre os ouvintes e a mestra *griô*. Ou, como diria Arthur Ramos: “A linguagem mímica e o reforço mímico da linguagem oral exprimem uma tendência generalizada no [narrador].” Mais do que auxiliar a palavra verbalizada, a linguagem mímica se confunde com ela (2007, p. 141).

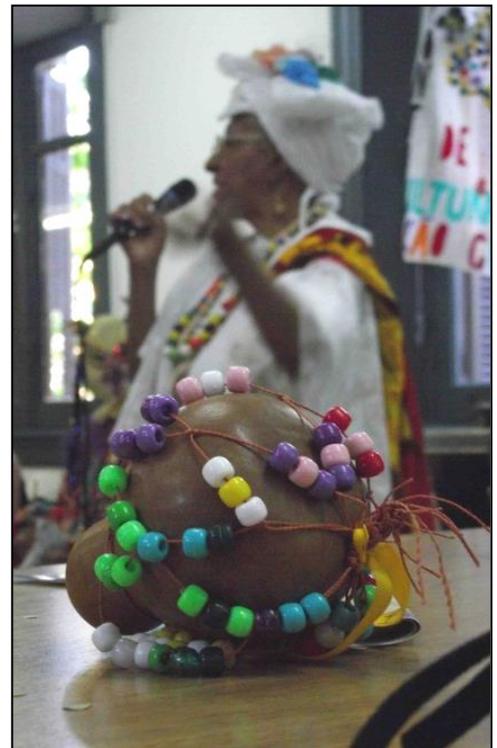


Fig. 10: Dona Sirley e o agê.

Fonte: Acervo NALS

4.2 DONA SIRLEY – A MEMÓRIA VIVA

Ao principiarmos a análise dos dados da pesquisa, retornamos as perguntas fundantes da investigação: A prática das narrativas populares pode ser entendida como um processo educativo e de resistência? Se há uma prática de resistência, ao que ela resiste mesmo? As narrativas populares podem contribuir para a compreensão de novos processos educativos? A prática das narrativas populares, através de um sujeito específico, pode ser apreendida como processo educativo e de resistência?

A elaboração das questões de pesquisa teve como um dos principais articuladores, o pensamento Benjaminiano. Benjamin preocupou-se em grande medida com os “processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação”, não para com isso “tirar dali uma tendência irreversível, mas sim, possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente „materialista” pudesse utilizar em proveito da “maioria dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer novos meios de dominação” (GAGNEBIN, 1994, p. 64). Com base nessa leitura da teoria benjaminiana então, é que se questionou a possibilidade da narrativa *griô* de Dona Sirley como um processo educativo e de resistência na atualidade. Vejamos essa possibilidade agora, através da análise do conteúdo dos dados da entrevista realizada com Dona Sirley, tendo as temáticas constituídas a partir da sua linha de vida, e as categorias elegidas para este exame:

- **A Memória-infância**

A *memória-infância* é a primeira memória que surge na narrativa de Dona Sirley. Através dela, percebemos a trajetória bastante comum para a maioria dos indivíduos originários das classes populares, com as dificuldades, necessidades e faltas que a caracterizam. No entanto, é ali também que encontramos uma narrativa de resistência contra a iniquidade, expressa através do trabalho. O pai era cozinheiro, a mãe, babá, e depois doméstica; motivo e causa do entendimento de que para usufruir de lazeres simples, como ir ao matiné, no domingo, era necessário desde cedo conquistar seu próprio dinheiro:

[...] nos dias de hoje existe umas leis que as crianças não podem trabalhar; não se pode botar crianças no trabalho, nem incentivar a criança [...] trabalhar pra ganhar dinheiro [...] eu ia na feira, gostava muito daquela tarefa, na sexta-feira, já os vizinhos davam (eu já sabia ler), lista do que tinha pra fazer na feira, mas eles de propósito já davam o dinheiro de forma que sobrava um pouquinho e aquele pouquinho já dava para ir ao matiné no domingo (SIRLEY, 2012).

O trabalho, assim, passa a estar presente na vida de Dona Sirley desde criança; o entendimento de que, para se conseguir alguma melhoria da vida material, era necessário trabalhar, também ganha o entendimento de sua limitação – a compreensão de uma certa imobilidade social através do trabalho:

[...] hoje mesmo a pessoa sendo de poucas posses, a pessoa adquirir, trabalhando [...] naquela época era bem diferente era quem tinha dinheiro adquiria, pra ter ideia [...] eu fui ter luz elétrica na minha casa só com os quinze anos (SIRLEY, 2012).

Essa limitação, porém, é subvertida a partir da necessidade prática de que a vida deve continuar; existir é uma condição primeira. Assim, a realidade imediata e suas necessidades passam a ser preocupação essencial: “minha madrinha [...] uma coisa que ela sempre me acostumou foi usar sapato bom” (SIRLEY, 2012).

“Usar sapato bom” é uma manifestação da luta diária e social; é entender que como uma das infinitas manifestações da vida cotidiana, podemos lê-la como um fragmento, como um instrumento a ser utilizado por uma “política verdadeiramente „materialista” em proveito da “maioria dos excluídos da cultura” (GAGNEBIN, 1994, p. 64). Mais do que isso, e seguindo o pensamento de Peter McLaren (1999), é possível perceber que a vida cotidiana através de seu conjunto de fragmentos e o trabalho, como ferramenta pela luta diária pela sobrevivência, conjuntamente com a luta política, coadunam-se na contemporaneidade, talvez seja mesmo, necessária, sua inter-relação:

O ritmo da luta pela transformação educacional e social não pode mais estar contido nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores marchando em direção aos portões de ferro da liberdade, mas já está sendo ouvido nos templos híbridos das bandas das cidades de fronteiras, nas correntes espirais do vocal de uma Aster Aweke Kabu, nos sons do *ason* e do *priyè Deyò*, nos polirritmos percussivos de um *black rap* profético, nas invocações de Ogum, Iansã e Obaluaê, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecedor da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença (MCLAREN, 1999, p. 104, grifo do autor).

Podem ser um caminho possível para a transformação geral da sociedade. Para isso precisamos avançar no entendimento que sem a compreensão da importância da vida cotidiana e cultural e suas infinitas manifestações, é impossível pensar numa mudança consequente da sociedade.

- **A Memória-mulher**

Na *memória-mulher* a ideia do trabalho ganha “corpo” na profissão de costureira. Se a menina Sirley entendeu desde cedo que era preciso trabalhar para que a vida material e cotidiana pudesse ser garantida, é na vida adulta que a profissão de costureira se define como a forma de sobrevivência, de resistência, no entanto, nada disso foi fácil, desde o início a profissionalização teve que ser conquistada:

Minha mãe me levou, tinha uma senhora, na Rua Quinze, e tinha uma coisa interessante, essa senhora trabalhava com mulheres da noite [...] E tinha mães que não deixavam as gurias trabalhar naquela casa porque essa senhora trabalhava com as mulheres [...] eu fui trabalhar de costureira, mas a mulher me explorava também [...] quando eu chegava ela dava um jeito de pedir pra mim arrumar a cozinha [...] e ela não contava pra minha mãe. Porque minha mãe me botou lá porque achou que eu ia aprender a costurar [...] depois ela mandava fazer compra de rua, eu varria [...] no começo o máximo que eu fazia da costura era juntar alfinete (risos), não era nem costurar, depois era tirar alinhavo (SIRLEY, 2012).

Conquista que teve êxito depois de muita dedicação: “Ai surgiu uma italiana na Gonçalves Chaves, a Elvira Janelli, que, essa sim, aprendi a costurar”; dedicação que a levou para Porto Alegre: “eu fiquei muito tempo lá, minha tia, ela lavava roupa pra fora, lavava roupa para duas irmãs que eram costureiras [...] acabei terminando meu curso de corte lá em Porto Alegre” (SIRLEY, 2012). Mesmo tendo adquirido uma profissão que a levou inclusive, ter contato com a alta-costura, a Sirley mulher almejava uma profissão que pudesse lhe dar maior autonomia e reconhecimento social, desejou e buscou ser enfermeira:

[...] nos fizemos curso de enfermagem... eu... soltava seis, seis e meia; tempo bom, sempre me passam coisas boas, assim, divertidas, ai a gente, não sei se durou um ano, dois anos, ai a gente ia fazer um estagio na Santa Casa [...] teve a formatura e tudo, fizemos roupa branca com chapeuzinho de enfermeira, no dia da formatura a gente fez um juramento de, na guerra e na paz. Então aquele juramento era valido (eu tenho até guardado), só que até os sessenta anos. Vamos dizer, se me chamassem eu ia, mas nunca me chamaram... (SIRLEY, 2012).

Porém, enfermeira enquanto profissão, nunca chegou a ser; hoje quando rememora, no entanto, como refere Bosi “está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência” (BOSI, 2003, p.44). Ao mesmo tempo identificamos também, em sua rememoração, elementos que nos remetam a discussão de gênero, raça e classe, enquanto manifestações de resistência:

[...] até cinquenta e poucos predominou em Pelotas as profissões que mais os negros faziam, por exemplo os ateliês... tinham profissões que as pessoas achavam por bem pagar menos, ai não sei... porque achavam que o negro [...] Pra vocês terem ideia, nessa casa nós éramos todas negras que costuravam... (SIRLEY, 2012).

Elementos subjacentes, na experiência e na vivência de Dona Sirley. Elementos estes que, mesmo oriundos de uma memória compartilhada, herdada, remetem a uma elaboração simbólica de trauma; lembranças de algo que não deve ser esquecido, que não deve ser apagado da memória, para que sirva de testemunho e ferramenta de resistência contra a iniquidade (GAGNEBIN, 2006):

[...] era muito comum naquele tempo, mulheres que não tinham marido, que acontecia, porque muitas mulheres eram abusadas né... a etnia negra sofreu muito...

E aí aquelas pessoas que queriam empregada e não queriam pagar muito, davam, assim, aceitavam uma mulher com filho, porque ia tá com um filho ali (SIRLEY, 2012).

Pode-se dizer, assim, que é um processo de resistência, expresso pelo trabalho (profissão), pelas relações de gênero, raça e classe: resistência pessoal, resistência coletiva contra a iniquidade, e que hoje, através da memória e da contação de histórias, converte-se em ferramenta de resistência histórica, de resistência comunitária, pois “as histórias no narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas, elas acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma coletividade” (GAGNEBIN, 1994, p. 66):

É... meu esposo, meu ex-marido saiu de casa eu tinha trinta e nove anos, né. E mesmo com o pai até os quinze eu já trabalhava, né. Depois casei, sempre com... adquiri as coisas que eu queria. E fiquei separada cedo, criei os filhos tudo, aí minha mãe já estava doente, não enxergava, não caminhava, eu segui... às vezes eu fico lembrando como a gente tem resistência, né, porque eu costurava, trabalhava até em escola, ela já não enxergava, e eu conduzindo os guris, a costura, né... Só que essa caminhada me serviu pra hoje ter muita coisa pra contar (SIRLEY, 2012).

No que se refere a esta investigação, a discussão em torno do conceito de resistência, para além do já esboçado até aqui, é aquela na perspectiva da Pedagogia Crítica e de Resistência, que propõe trabalhar com a “representação de [trabalho/profissão, digamos nós] raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”, para com isso não apenas utilizar o texto como metáfora e forma de resistência, mas, principalmente, para enfatizar “a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2002, p. 123).

- **A Memória-*griô*-educadora**

Segundo Ecléa Bosi, no estudo das lembranças de pessoas idosas, é possível identificar uma história social bem definida, isso ocorre porque a pessoa de idade já vivenciou um conjunto de experiências socioculturais, tanto individualmente, familiarmente como coletivamente, sua memória pode ser exposta sob um pano de fundo mais bem definido. A pessoa jovem ou adulta, por sua vez, está envolta em um conjunto de experiências contraditórias, buscando viver e encontrar um espaço de acomodação na sociedade em que vive, essa é uma luta diária que os absorve muito mais que uma pessoa de idade. Decorre disso, que o jovem ou adulto, absorto pelas demandas presentes, quando evoca a memória, o faz em seus momentos de descanso, como forma de descompatibilização com a realidade imediata, como fuga para um lugar de acomodação. O velho, indivíduo que já viveu sua vida, quando se lembra do passado, diferentemente do adulto, “se ocupa conscientemente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida” (BOSI, 2006, p. 60).

Inferimos disso, que a categorização que agora começamos, sob a temática da *memória-griô-educadora*, se expressa, por exemplo, quando Dona Sirley diz: “eu não tenho pedagogia, não sou professora” e admite que sua pedagogia é uma pedagogia *griô* (SIRLEY, 2012), percebe-se aí todo um convite a uma riqueza narrativa possibilitadora de mudança, pois a pedagogia que hoje se ocupa e reivindica, esta vinculada de forma consciente ao seu próprio passado, à “substância mesma da sua vida” (BOSI, 2006, p. 60).

Mudança esta, calcada na prática e fundada na experiência da mestra *griô*, experiência transformada numa pedagogia própria, que é a pedagogia da rememoração e da contação de histórias, pois, conforme alertou Benjamin, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” e caso essas histórias não sejam mais contadas elas vão se perdendo. E vão se perdendo porque “ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Nesse processo de escuta, o ouvinte aprende junto com a história o ritmo do trabalho e o dom narrativo constituído pela e através da experiência (BENJAMIN, 1994, p. 205). Retomamos, com isso, o começo da História pela própria narradora...

[...] uma coisa que houve sempre com o negro foi uma separação da família, porque já pra vim da África, pelo que eu ouço nas histórias, traziam... inclusive tinha aquela história da arvore do baobá... que não sei se vocês conhecem essa historia da África, que eles recrutavam os negros depois faziam dar, uns dizem que seriam trinta e duas voltas, né, ao redor daquela arvore, que ela tem um tronco enorme... ate cair, cansar né, porque ai já botavam no navio... então ficou um povo sem identidade... (SIRLEY, 2012).

Em outro sentido, mas ainda sobre o processo de transmissão e da pedagogia *griô*, sobre as transformações e ressignificações da prática da contação de histórias, pode-se apreender através de falas, como a que segue, uma outra significativa e singular apropriação do tempo e da própria História. A tradição *griô*, não é mais uma exclusividade dos povos africanos ou de seus descendentes espalhados pelos países colonizados; isso faz lembrar o alerta de Giddens de que a ideia de tradições impermeáveis à mudança é um mito, mais ainda de que “as tradições evoluem ao longo do tempo, mas podem também ser alteradas ou transformadas de maneira bastante repentina” (GIDDENS, 2007, p. 51):

[...] esse senhor aqui, deixa eu ver se eu botei o nome: é José Maria Reis, eu não sei se é o nome indígena dele... Os Maias são indígenas? Ele é *griô* descendente dos Maias... porque na tarde foi os *griôs* internacionais, tinha gente de Cuba, esses países latinos todos e a palestra dele foi tão linda... ai eu consegui tirar essa foto com ele (SIRLEY, 2012).

Por outro lado, a reinvenção da prática *griô*, a memória, enquanto expressão simbólica e de ligação entre uma prática histórica (de manutenção de saberes e fazeres comunitários) e a luta atual pela preservação das mais distintas manifestações culturais (a partir de um processo educativo não formal, porém, educativo do mesmo modo), podem ser observadas explicita e implicitamente através de fragmentos narrativos como o que segue, fragmentos da *memória-griô-educadora*:

Fazendo oficina com essas crianças essa semana, todos os dias eu levo um assunto [...] da minha vivência. E ai chegando na Oficina eu falei para eles, que em outubro tem esse trabalhinho de musica, que outubro vai ter uma visita, que a gente vai apresentar, essa... esse trabalho, um deles disse assim: - Bah!, mas só em outubro? Eu digo: - Não, mas não está muito longe, quantos meses faltam? Eles são crianças assim, eu acho que entre 12... de 10 a 13 e alguns já sabem ler, acho que estão não sei se na primeira série, na segunda série. E sabe que eles não sabem contar os meses do ano. [...] Ai, eu resolvi fazer... *tem coisas que eu invento na hora, quando eu vou fazer as oficinas, porque eu não tenho pedagogia, não sou professora, a minha pedagogia é griô mesmo!* [...] aí vou fazer uma oficina com eles agora dos meses, ai então comecei: - Vamos contar os meses! Aí contei de janeiro a dezembro. - Então pra vocês marcarem o que tem de importante em janeiro, ai falei: - Dia de Reis! Depois vem fevereiro, falei: - Carnaval, Nossa Senhora do Navegante, lemanjá... depois fui falando cosas, datas assim né... [...] tem um menino que diz: -Bah! Vó como a senhora sabe coisa, com a senhora viaja... Ai contei pra eles o porquê da infância (SIRLEY, 2012, grifo nosso).

Nas oficinas de Dona Sirley (Fig. 11), fragmentos históricos são passados, através da oralidade e são utilizados para a transmissão de saberes. Como disse Benjamin: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Saberes que, como um conselho, significa muito menos “responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200-201):

Naquela época não se festejava ainda o dia de Iemanjá. [...] Dia dois então era feriado, havia a procissão dos navegantes [...] O barco saía com a Santa, voltava, [...] tinha um código que a gente ficava esperando quando a procissão chegava aqui [...] quando a Santa entrava na Igreja que era a autorização para começar os festejos. [...] quando a Santa entrava aqui, ali na Quinze já tinha vários blocos, já pra descer a Benjamin, nessa rua aqui, e a Girafa era considerada a rainha, tá, por isso que eu canto essa marcha [...] ai enquanto o bloco da Girafa não descia os outros blocos também não desciam, e quando chegava lá na praça, então atiravam muitos foguetes, e assim que anoitecia queimavam os fogos... [...] era um povo, um povaréu que nem sei... (SIRLEY, 2012).



Figura 11: Dona Sirley.

Fonte: Acervo NALS – Foto: Gilberto Carvalho

... e o narrador retira da experiência própria ou herdada, o que conta, sua pedagogia advém de sua experiência:

E a palavra cortejo já reverencia [...] quantos não vieram da África que havia os reinados [...] Havia uma corte de reis e rainhas na África. Então quando se fala em cortejo a gente tá reverenciando (SIRLEY, 2012).

O processo, como afirma Dona Sirley, também se aprende com outros mestres, pois como processo pedagógico, também é dialético, assim como se ensina, também se aprende:

Essas fotos pra mim são muito lindas [...] aqui é o mestre Chico do Leque, que a gente quer ver se traz ele pra caminhada [o Cortejo Griô], o [mestre] Paraquedas eu soube que tá andando lá por Campinas, não sei se na data vai vir [...] vai ter o samba dos griôs, que ele fez [...] é um que o refrão diz assim: “Lá vai, lá vai, lá vai a sandália leva o homem, e o homem a História, Lá vai...” (SIRLEY, 2012).

Compreendemos por fim, que conduzindo a história e a narrativa *griô* de Dona Sirley pela categorização temática da *memória-infância*, da *memória-mulher*, e da *memória-griô-educadora*, pudemos verificar a possibilidade da prática *griô* da mestra, enquanto um processo educativo e de resistência. Contar histórias, enfim, não é apenas uma ação humana que remonta a ancestralidade do homem, é uma ferramenta que tem possibilitado manter a memória viva dos tempos e acontecimentos passados. A tradição africana do *akpalô* e do *griô*, no Brasil, foi ressignificada, foi reinventada; o que não poderia ser diferente, quando há o contato entre duas ou mais culturas ambas sofrem um processo de transformação.

Compreender a prática *griô* de Dona Sirley enquanto um processo educativo não-formal significa considerar a tradição de contar histórias como uma forma educativa de caráter distinto da educação formal, no entanto, um processo educativo em ebulição. Como processo de construção de conhecimentos, pela contação de histórias, ensina-se e aprende-se ao mesmo tempo. Como ao mesmo tempo, a contação de histórias pode ser um processo de resistência. E aqui retomamos a pergunta que fizemos no início desta pesquisa: Se há uma prática de resistência, ao que ela resiste mesmo? Respondemos que é uma prática que assinala um conjunto de ações de resistência individual, familiar e mesmo comunitária. Resistência às tentativas de homogeneização cultural, de transformação dos indivíduos em uma massa amorfa de consumidores de bens de consumo industrializados, de serviços de entretenimento.

Manter a memória viva da iniquidade histórica e social significa resistir e ensinar as gerações futuras sobre a possibilidade de transformação da sociedade. Significa dizer da possibilidade que cada um possui de ser sujeito de sua própria história e da história geral (GUARESCHI, 2009; MARX, 1978). Nesse sentido é que se apresentou a prática narrativa de Dona Sirley, prática esta, fundada em sua experiência enquanto carnavalesca, ativista cultural e costureira; uma costureira que tem no fuxico a expressão simbólica da arte de contar histórias, que a cada ponto no fuxico remonta um conto de sua história, da história da cidade, de histórias que ouviu contar.

4.3 POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

A vida nesse início de século tem se caracterizado por um estranhamento. Tudo é novo e tudo muda o tempo todo. Os avanços tecnológicos abreviaram as distâncias e já é comum que pessoas que estejam a milhares de quilômetros de distância umas das outras se comuniquem em tempo real. As relações sociais romperam as barreiras nacionais. Os processos de massificação cultural e de consumo tornaram-se fenômenos globais, de modo que em pouquíssimo tempo eventos ocorridos em determinados lugares do planeta condicionam o comportamento de milhares de pessoas espalhadas pelo mundo. Esse novo cenário que já vinha se desenhando nas últimas três décadas, principalmente a partir da queda do Muro de Berlin, promoveu uma certa crise de paradigmas, um mal-estar intelectual, assim, mais uma vez nos perguntamos: o que fazer? O que existe de novo nesse processo? Como romper esse mal-estar?

Homi Bhabha inicia a introdução de seu livro *O Local da Cultura*, com uma epígrafe de Heidegger que diz: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” (BHABHA, 1998, p. 19, grifo do autor). É através dessa ideia de fronteira que Bhabha propõe o conceito de entre-lugar, o qual aplicará à sua análise da cultura. Partindo assim, desse “novo” conceito de fronteira – como um

entre-lugar –, um caminho possível para responder as perguntas originadas pela crise paradigmática atual é buscar apreender as estratégias de subjetivação de sujeitos singulares. Como as estratégias apresentadas nesta investigação. Isso, do ponto de vista teórico e político, pode ser inovador, pois focaliza os momentos e os processos onde são produzidas as subjetividades originárias, ao mesmo tempo em que respeita e articula as diferenças culturais existentes. Inscreve-se também, naquilo que apontamos como o espaço da pedagogia da fronteira, onde diferentes estratégias de subjetivação, singulares e coletivas, podem significar novas identidades, tanto no sentido da colaboração como da ideia de mudança da sociedade.

Esse cenário nos remete mais uma vez à Literatura; lá encontramos a metáfora do entremeio, que dialoga com o conceito de fronteira como um entre-lugar, conceito este, com o qual trabalhamos, ou seja, a fronteira como um lugar de subjetivação dos sujeitos. Guimarães Rosa, no conto *A Terceira Margem do Rio*, de seu livro *Primeiras Estórias* (2005), narra a história de um homem que decide abandonar a família e ir viver dentro de uma canoa, nunca mais saindo de dentro dela, vivendo assim, constantemente naquilo que o autor chamou de “a terceira margem do rio”: “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais” (ROSA, 2005, p. 78). As possibilidades de análise e entendimento do conto são muitas, no entanto, o que chama a atenção é a ideia do indivíduo que renuncia à estabilidade da margem, com sua solidez e terra firme, para viver além dela e, no entanto, aquém da margem oposta, ou seja, por entremeio de ambas. Essa não é uma decisão fácil, pois desassossega, promove um rompimento com a “ordem”, transforma aquilo que era fronteira – e no sentido engessado do termo; o que era considerado periferia –, em centro. Esse novo centro, causa e consequência de incompreensões: “A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia” (ROSA, 2005, p. 78), suscita um novo discurso que se apresenta como um discurso que resiste! Resiste ao que foi, ao que é!

No sentido da busca de estratégias para a constituição de um modelo de subjetividade emergente, crítico e emancipatório, nos pareceu importante um diálogo

entre o que é para Bhabha a ideia do entre-lugar, do que é para Guimarães Rosa, “a terceira margem do rio” e a metáfora de fronteira encontrada no pensamento de Boaventura de Souza Santos. Santos, sugere que a metáfora da fronteira pode nos auxiliar a compreender o modelo de uma subjetividade emergente, crítica e emancipatória, num cenário onde existe um certo desassossego no ar, algo típico dos tempos atuais, tempos considerados como “de passagem”. Existe, nesta perspectiva, uma desconfiança nos mapas antigos, e a exigência de outros e novos mapas, no espaço de uma “sociedade intervalar” ou de uma “sociedade de transição paradigmática”. É neste espaço onde as novas fronteiras se alinham (BUSSOLETTI; PINHEIRO, 2011, p. 46).

Entendendo que pensar fronteira no âmbito da educação e da cultura popular requer pontuar não só as presenças, como também as ausências dos sujeitos e de sua cultura. Pode-se assim dizer, que é a partir da presença ressignificada, da realidade reconstruída, mas também por entre ausências que se apresenta nesta pesquisa, a proposta de uma pedagogia da fronteira. Conceito que para além de uma definição teórica, se propõe enquanto um espaço de exercício do desassossego, um espaço de criação e experimentação de novas leituras ou releituras da vivência, do cotidiano. Um espaço que rompa com os processos de homogeneização do pensamento e de homogeneização cultural. Que possa assim responder à emergência de novos paradigmas e desafios que se apresentam à educação neste começo do século XXI. Enfim, uma pedagogia pautada no seu compromisso pelo restabelecimento da criticidade da formação pedagógica, valorizando o fazer e as ideias ditas não acadêmicas tanto quanto o são os conhecimentos estabelecidos; que possibilite a experiência e a vivência da diversidade identitária, enfim, que se caracterize por privilegiar o espaço para as perguntas mais do que para as respostas conceituais e acabadas, suportando a experiência radical da diversidade, aproximando e tornando presentes as linhas que por vezes separam fronteiras.

É nesse contexto e a partir desse entendimento, do que seja a proposta de uma pedagogia da fronteira, que apresentamos a discussão da narrativa *griô* de Dona Sirley, enquanto processo educativo e de resistência na atualidade. Esperando, com isso, continuar elaborando este espaço da “nova” fronteira

enquanto um espaço que priorize (entre outras coisas – no âmbito daquilo que nominamos de estéticas marginais) os saberes e fazeres populares, expressos através das narrativas populares, enquanto conhecimento válido que contem em si, a possibilidade da mudança, a possibilidade da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Também as estórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir.

Guimarães Rosa⁴⁷

Considerando o conjunto das reflexões apresentadas até agora, discorre-se que nos últimos dois anos, esse trabalho de pesquisa buscou acompanhar, estudar e entender mais sobre cultura, oralidade, processos educativos não-formais e sobre os conceitos de resistência e fronteira. Para isso, diversas foram as fontes pesquisadas; pensadores de distintas linhas e matizes teórico-programáticas, que, no entanto, pudessem dialogar com o referencial de base marxista (explícito nessa pesquisa), foram estudados em busca de bases sólidas sob as quais se pudesse ancorar a pretendida discussão proposta no início desta jornada.

Buscar entender a África enquanto lugar geográfico e enquanto ponto de irradiação da tradição *griô*, foi fundamental, mas, mais fundamental ainda foi ler autores africanos como Manthia Diawara, Amadou Hampâté Bâ e Joseph Ki-Zerbo. Buscando encontrar um fio de continuidade da tradição africana de contar histórias no Brasil, e nesse bojo buscando também entender mais sobre os estudos afro-brasileiros, encontrou-se importantes discussões em autores como Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Arthur Ramos, José Lins do Rego e Lílian Pacheco. Os documentos e a legislação oficial foram importantes para entender a atualidade da tradição *griô* enquanto uma política pública.

⁴⁷ ROSA, 1985, p. 98.

Enfim, não foi possível estabelecer a continuidade entre o *griô* histórico e o *griô* atual no Brasil, talvez essa continuidade pretendida no início da pesquisa não exista, como se sugeriu: talvez ela tenha se perdido com a morte dos últimos africanos no Brasil, no início do século XX, talvez as fontes utilizadas na pesquisa tenham sido insuficientes para se estabelecer a continuidade. Há também, a possibilidade de se encontrar uma continuação da tradição africana de contar histórias, na figura dos Pretos Velhos, que são entidades veneradas na Umbanda, ou mesmo nos próprios Pais e Mães de Santo que são os chefes de terreiros nas religiões de matriz africana, e que até hoje transmitem através da oralidade os saberes e fazeres sobre a religião aos Filhos e Filhas de Santo. Esses são apontamentos que indicam a possibilidade de se continuar estudando o tema; para esta pesquisa, no entanto, isso não é mais possível. Para além disso, buscamos evidenciar também, a ideia de que essa busca pelo fio de continuidade da tradição *griô* no Brasil talvez não seja importante para o contexto desta pesquisa; isso não quer dizer, por outro lado, que do ponto de vista histórico esta busca não tenha sua importância.

De outra forma, acredita-se ter chegado a um bom termo na pesquisa. O problema de investigação questionava se a prática das narrativas populares poderia ser apreendida como processo educativo e de resistência através de um sujeito específico; no caso, se se poderia compreender a prática *griô* de Dona Sirley como um processo educativo, ou seja, um processo educativo não-formal, mas, mesmo assim, um processo educativo; no mesmo sentido, e como uma ação conjunta e complementar, se se poderia entender a contação de histórias de Dona Sirley enquanto um processo de resistência; resistência pessoal e coletiva contra os processos de homogeneização cultural e social da modernidade.

Buscamos, através da apresentação da narrativa do sujeito da pesquisa por ela mesma, e posteriormente através da categorização e da análise e interpretação dos dados, verificar a possibilidade do problema de pesquisa. A partir dos dados apresentados e da análise desenvolvida, acredita-se ter mostrado que é possível compreender sim a prática narrativa *griô* de Dona Sirley enquanto um processo educativo e de resistência. Além disso, avalia-se que foi possível pensar esses processos nos marcos daquilo que nominamos de pedagogia da fronteira.

Nesse sentido, reafirmamos aqui, que a contação de histórias de Dona Sirley, a gesticulação, a mímica, o caminhar em cena, o agir e interagir com os ouvintes – a ação –, tudo isso, em certa medida, reconstitui elementos essenciais da oralidade africana e de sua singular interpretação/reinvenção. Nessa perspectiva o aprendido continua sendo transmitido. O que instiga a tentar apreender ainda mais acerca desta prática, composição da narrativa e qualificação do processo educativo. Partindo dessa perspectiva, e no contexto da pedagogia da fronteira que propomos, passa-se a entender a prática das narrativas populares, como um lugar onde o cotidiano, a cultura, a cidade, a realidade, a vida, enfim, podem ser reelaboradas, recriadas. Isso, fundamentalmente, enquanto um espaço de resistência, resistência às tentativas de definição de fronteiras rigidamente impostas como limite, resistência às tentativas de homogeneização cultural, possibilitando, assim, que novas formas de conhecimento, novas formas de leitura da realidade possam ser valorizadas e reconhecidas como tal. O que interessa, assim, é o que está na fronteira, no espaço intermédio, nos entre-lugares do embate cultural.

Por óbvio, o tema e a prática objeto deste estudo, por si só não possuem a capacidade de transformação geral; contribuem, no entanto – acreditamos –, com sua parcela para a mudança social desejada. Segue-se, assim, pela tarefa de pesquisa, buscando constituir a proposta de uma pedagogia da fronteira, objetivando não só a ressignificação ou valorização da cidade ou dos saberes e fazeres populares, mas, buscando avançar na direção de uma ação e de uma postura crítica da própria formação pedagógica. Pois, como há muito já alertado por Marx, mais do que interpretar o mundo, é necessário transformá-lo (MARX; ENGELS, 1974, p. 11).

Para tanto, parece necessário ao final desse estudo reconhecer que outras possibilidades de saberes e de experiências são possíveis e que a marca desse tempo histórico em que se vive é a diversidade, e, como tal, os conceitos estabelecidos podem, e talvez devam ser reelaborados; tratados a partir de uma perspectiva da resistência, a partir de uma pedagogia da fronteira (e por que não?). “Também as estórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam; narrar é resistir”, disse Guimarães Rosa (1985, p. 98), como epigrafeado aqui; Diz Dona Sirley: “**A gente trabalha bastante [mas também] sonha**”. Conclui-se assim que é por entre a narrativa, o trabalho e o sonho, que nossas histórias, com e pela Dona Sirley, continuam, resistem...

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; vol. I).

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **O Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 68 de 21 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

_____. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2010. Seção 1, p. 1-9.

_____. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 agosto 2000.

BRETON, André. **Manifestos do surrealismo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

BUSSOLETTI, Denise. Porque são tantas coisas azuis: quem me dera viver para ver e brincar outros carnavais. In: BUSSOLETTI, Denise; GILL, Lorena (Orgs.). **Carnavales e Carnavais: Fronteiras de uma outra história**. Pelotas: Editora da UFPel, 2011. v. 1. p.185-196.

BUSSOLETTI, Denise; PINHEIRO, Cristiano. Fronteiras da diversidade: entrelugares e desafios. **Revista Querubim**, Niterói/RJ, n 15, vol. 1, 2011, p. 44-50.

CARLYLE, Thomas. **História da Revolução Francesa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 out. 1996. Seção 1, p. 21082-21085.

DIAWARA, Manthia. A Arte da resistência africana. In: _____. **In search of Africa**. Tradução de: Marina Santos. EUA: Harvard University Press, 1998, pp. 174-212. Tradução não paginada. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

DUARTE, Francimar. O Olhar multireferencial: uma proposta de conhecimento. Florianópolis: **Perspectiva** (UFSC/CED/NUP), nº. 25, p. 13-26, 1996.

ELLIS, Alfred Burton. **Yoruba-speaking peoples of the slave coast of west Africa**. Charleston, South Carolina: Forgotten Books, 2007.

FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 1994.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. A Educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.

GIROUX, Henry. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. New York, NY: Routledge, 1992.

GORENDER, Jacob. Introdução: o Nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. VII-XL.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. As elites de cor e os estudos de relações raciais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 8(2), p. 67-82, outubro de 1996a.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Cor, classe e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940-1960. In. MAIO, Marco Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996b, p. 143-157.

_____. ENTREVISTA com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 18, p. 259-268, 2006.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A Tradição viva. In: **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, p. 181-218.

_____. A Tradição viva. In: **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HARRIS, Marvin. **Minas Velhas**: a study of urbanism in the mountains of eastern Brazil. Ph.D. dissertation, Columbia University, New York. Ann Arbor, Mich., University, Microfilm, 1953.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Cultura viva**: as práticas de pontos e pontões. Brasília: Coordenação de Cultura, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, p. 21-42.

KRAMER, Sonia. Linguagem e história: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto da capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LA DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITROYEN: Contribution a L'histoire du droit constitutionnel moderne. Par George Jellinek. Paris: Albert Fontemoing Éditeur, 1902.

LEVY, Miriam. **Palavras ao vento**: os novos ares da criouldade diante do turbilhão da negritude. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Marilene. A Figura do griot e a relação memória e narrativa. In: LIMA, Tânia. et al. (Org.). **Griots - culturas africanas: linguagem, memória e imaginário**. Natal, Lucgraf, 2009, p. 148-156.

MAIA, Mario de Souza. **O Sopapo e o Cabobu**: etnografia de uma tradição percussiva no extremo sul do Brasil. 2008. 278 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____; _____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998b.

_____; _____. **Textos filosóficos**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I, Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MCLAREN, Peter. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren (entrevista a Mitja Sardoc). In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul/dez 2001.

_____. **Multiculturalismo crítico**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 79-108.

MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC). **Ação griô**. Ministério da Cultura - Secretaria de Cidadania Cultural. [online] Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/acaogriô/>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

_____. **Edital nº 02, de 27 de junho de 2008: bolsas de incentivo griô**. Brasília: Secretaria de Programas e Projetos Culturais, 2008.

_____. **Metas do plano nacional de cultura: 2010 – 2020**. Ministério da Cultura – Secretaria de Políticas Culturais: Brasília, DF, 2011a.

_____. Portaria nº 123, de 13 de dezembro de 2011. Estabelece as metas do Plano Nacional de Cultura - PNC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 2011b. Seção 1, p.12-20.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis/ BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PINHEIRO, Cristiano; BUSSOLETTI, Denise; SCHNEIDER, Daniela. Satolep: narrativas de uma cidade a contrapelo. Americana/SP: **Revista de Ciências da Educação**, nº 25, 2º semestre de 2011. p. 1-13.

POOLE, Hilary (org.) et al. **Direitos humanos: referências essenciais**. São Paulo: EDUSP, 2007.

RAMOS, Arthur. **O Folclore negro do Brasil: demopsicologia e psicanálise**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 102. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil**. Lisboa: Nova Livraria Internacional, 1883. 2 v.

_____. **Estudos sobre a poesia popular do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Laemmert & C, 1888a.

_____. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier - Livreiro Editor, 1888b. 2v.

ROSA, João Guimarães. Entremeio com o vaqueiro Mariano. In: ROSA, João Guimarães. **Estas estórias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

_____. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWARCZ, Lília. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

SENAC. DN. **Papéis e Panos**. Elias Fajardo; Cristina Mathias; Margarida Autran. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2002.

SILVA, Frederico; ARAÚJO, Herton (Orgs.). **Cultura viva: avaliação do programa arte educação e cidadania**. Brasília: IPEA, 2010.

SIRLEY, Dona. **Entrevista** [ago. 2012]. Entrevistador: Cristiano Guedes Pinheiro. Pelotas, 2012. 1 arquivo. mp3 (1:11min.).

TROTSKY, Leon. Noventa anos do Manifesto Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 159-168.

TRINDADE, J. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco; BARROS, José. **Galinha d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a voz: a "literatura" medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular *Griô*

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Denise Marcos Bussoletti

Telefone: (53) 9135-5415

E-mail: denisebussoletti@gmail.com

Autor: Cristiano Guedes Pinheiro

Telefone: (53) 8101-3065 – (51) 8143-9381 **E-mail:** cgptapes@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Unidade: Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Rua Alberto Rosa, nº 154, 2º andar, Várzea do Porto, Pelotas/RS

Através deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), convidamos a Senhora Sirley da Silva Amaro, para participar da pesquisa: *Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular Griô*. Sua participação ocorrerá através de entrevistas sobre suas experiências de vida. O número de entrevistas necessárias para a pesquisa será definido de acordo com a dinâmica das mesmas; posteriormente, será acordado entre as partes (entrevistada e entrevistador), o local e o horário para realizá-las. Tais entrevistas serão filmadas, para que os dados possam ser posteriormente analisados.

A pesquisa objetiva estudar sua experiência de vida. Existe a possibilidade de que algum desconforto possa ser produzido, relativo ao agendamento e a disponibilidade para a efetivação da(s) entrevista(s). Esperamos, de outro modo, que nossa pesquisa possa contribuir para os estudos em educação, através da sua inestimável contribuição.

Durante, e depois das entrevistas, colocamo-nos a disposição para o esclarecimento e resposta a qualquer pergunta. Fica ainda a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento; a garantia da privacidade de sua identidade através do sigilo e anonimato se este for solicitado; a garantia de que caso haja

algum dano, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa, seus objetivos e procedimentos e ter esclarecido minhas dúvidas, eu Sirley da Silva Amaro, RG: 8032301411-SSP-RS, CPF: 207.463.340-87, moradora na rua Ernani Osmar Blaas, quadra 2, Bloco 211, apartamento nº 16, Cohab Lindóia, Bairro Três Vendas, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Bem como, autorizo a utilização de toda documentação necessária (fotografias, áudio, vídeo e documentos escritos), para a publicação em livros, periódicos, revistas e a apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico. Declaro também, que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Pelotas, 28 de agosto de 2012.

Sirley da Silva Amaro – Entrevistada
RG: 8032301411/SSP-RS

Denise Marcos Bussoletti – Orientadora da Pesquisa
RG: 1030556656/SSP-RS

Cristiano Guedes Pinheiro – Autor da Pesquisa
RG: 1039487358/SSP-RS

Apêndice B – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título da Pesquisa: Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular *Griô*

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Denise Marcos Bussoletti

Telefone: (53) 9135-5415

E-mail: denisebussoletti@gmail.com

Autor: Cristiano Guedes Pinheiro

Telefone: (53) 8101-3065 – (51) 8143-9381

E-mail: cgptapes@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Unidade: Faculdade de Educação

Subunidade: Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Local da coleta de dados: NALS (Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade), Rua Alberto Rosa, nº 154, 2º andar, sala 258, Várzea do Porto, Pelotas/RS

Sujeito da Pesquisa: Sirley da Silva Amaro

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade do sujeito cujos dados serão coletados através de fotografias, áudio, vídeo e documentação escrita. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima ou em caráter científico, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que acompanha esta pesquisa. Os dados serão mantidos por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Pelotas, 16 de agosto de 2012.

Denise Marcos Bussoletti – Orientadora da Pesquisa

RG: 1030556656/SSP-RS

Cristiano Guedes Pinheiro – Autor da Pesquisa

RG: 1039487358/SSP-RS

**Apêndice C – Carta de Anuência – Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade
(NALS)**

**CARTA DE ANUÊNCIA – NÚCLEO DE ARTE LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE
(NALS)**

Ilma Sr^a. Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti

Coord. Geral do Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade (NALS-FaE-UFPel)

Solicito autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada **Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular Griô**, a ser realizada no Acervo do NALS (fotografias, documentação escrita e registros de áudio e vídeo), por mim, Cristiano Guedes Pinheiro, aluno de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob vossa orientação, com o seguinte objetivo: problematizar a prática das narrativas populares. Para isso, desenvolveremos um estudo teórico e o estudo de caso da mestra *griô* Dona Sirley. A partir destas duas formas de estudo, pretendemos que nossa pesquisa possa apontar a prática das narrativas populares enquanto processo educativo e de resistência na atualidade. Necessitamos portanto, ter acesso aos dados disponíveis no Acervo do núcleo. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome do NALS possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Atenciosamente,

Pelotas, 16 de agosto de 2012.

Cristiano Guedes Pinheiro – Autor da Pesquisa
RG: 1039487358/SSP-RS

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Denise Marcos Bussoletti – Coord. Geral do NALS
RG: 1030556656/SSP-RS

Apêndice D – Roteiro da Entrevista Narrativa

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Fases	Regras
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do campo (leituras preliminares). • Formulação de questões exmanentes (questões que reflitam os interesses da pesquisa).
Iniciação	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do tópico inicial para a narração. • Emprego de auxílios visuais (fotografias da própria Dona Sirley).
Narração central	<ul style="list-style-type: none"> • Não interromper. • Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. • Esperar para os sinais de finalização.
Fase de perguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Somente “Que aconteceu então?” • Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. • Não discutir sobre contradições. • Não fazer perguntas do tipo “por quê?” • Ir de perguntas exmanentes para imanentes (as questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante).
Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Parar de gravar. • São permitidas perguntas do tipo “por quê?” • Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Adaptado a partir de: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97.

Apêndice E – Roteiro da Observação Participante

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE⁴⁸

Pontos a serem observados e anotados no diário de campo:

Relacionados à Dona Sirley	<ul style="list-style-type: none"> • Como se apresenta nas oficinas; • Modo de vestir, de falar, de agir.
Relacionados à comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras; • Gestos; • Depoimentos; • Observações.
Relacionados aos locais (cenários da pesquisa)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do ambiente; • Espaço físico; • Disposição da(s) mesa(s) de exposição das fotografias, fuxicos, bonecas, etc.
Descrição das oficinas	<ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Duração; • Comportamento dos participantes; • Seqüência de desenvolvimento das atividades.
Relacionados ao observador	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes, ações e conversas com os participantes.
Anotações	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição de eventos especiais; • Aspectos a serem esclarecidos.

Adaptado a partir de: SANTOS, M., 2003, p. 124.

⁴⁸ A observação participante foi aplicada nas oficinas de contação de histórias desenvolvidas por Dona Sirley.

ANEXOS**Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FEN-UFPeI)****PARECER****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE ENFERMAGEM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

PARECER N° 69/2012
Profª. Drª. Denise Marcos Bussoletti

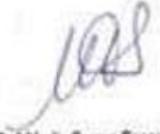
PARECER PROJETO DE PESQUISA

Senhora Pesquisadora:

Após a análise do seu projeto por este comitê, considerando a realização dos ajustes solicitados, conforme Parecer n° 010/2012, informamos que o projeto sob sua responsabilidade, intitulado: **"Narrativas de educação e resistência: a prática Griô"** foi **APROVADO**.

Protocolo interno N° 012/2012

Pelotas, 27/08/2012


Prof.ª Dr.ª Marly Correa Soares
Coordenadora CEP-FEN-UFPeI
COREN-RS 21985