

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**SETE HISTÓRIAS À SOMBRA DO CAJUEIRO:  
TRADIÇÃO ORAL E PARTICIPAÇÃO DE JOVENS  
NA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMUNITÁRIA**

**Tâmara Maria Bezerra Costa Coelho**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Área de especialização em Educação Intercultural**

**Dissertação orientada pelas Profa. Doutoradas**

**Ana Paula Viana Caetano e Isabel Maria Pimenta Freire**

**2020**



*Ontem a Serra Leoa,  
A guerra, a caça ao leão,  
O sono dormido à toa  
Sob as tendas d'amplidão!  
Hoje... o porão negro, fundo,  
Infecto, apertado, imundo,  
Tendo a peste por jaguar...  
E o sono sempre cortado  
Pelo arranco de um finado,  
E o baque de um corpo ao mar...*

*Ontem plena liberdade,  
A vontade por poder...  
Hoje... cúm'lo de maldade,  
Nem são livres p'ra morrer...  
Prende-os a mesma corrente  
— Férrea, lúgubre serpente —  
Nas roscas da escravidão.  
E assim zombando da morte,  
Dança a lúgubre coorte  
Ao som do açoute... Irrisão!...*

*Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus,  
Se eu deliro... ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!...  
Ó mar, por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
Do teu manto este borrão?  
Astros! noites! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!*

*Castro Alves*

Este trabalho é dedicado a todos os seres humanos que, mesmo quando aprisionados e oprimidos, generosamente, mantêm livres suas memórias e suas histórias.



## AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à Profa. Dra. Ana Paula Caetano e à Profa. Dra. Isabel Freire, por me acompanharem no processo de busca, de preparo e de partilha dessa jornada de aprendizagens; pela disponibilidade e pelo apoio cuidadoso; pelo generoso diálogo sempre banhado de experiências e saberes. Agradeço ainda pela paciência, pelas críticas e, principalmente, pelas correções e inúmeras sugestões feitas ao longo do trabalho de orientação, mesmo com *tanto mar a nos separar, tanto mar, tanto mar*. Obrigada por me ajudarem a olhar.

Não poderia, também, deixar de expressar minha gratidão:

À Profa Doutora Cristina Soares, da Universidade Federal do Ceará - coordenadora do projeto Relicário de Ubaranas – por sua amizade e por confiar nas narrativas como espaço de formação.

Aos moradores e moradoras da Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas, que nos abriram suas casas, suas vidas, seus braços, sua juventude, sua memória e seu imaginário maravilhoso;

Aos jovens estudantes do Laboratório de Estudos Sobre a Consciência LESC - Psi, por todas as vezes que deixaram suas casas, suas famílias e suas vidas sociais, para viver a poética de Ubaranas;

À Profa Doutora Marcia Machado, da Universidade Federal do Ceará - por trabalhar para uma extensão universitária que verdadeiramente atua com e para a sociedade.

E, com amor que não se mede, devoto agradecimento:

À Franci Costa, mãe que me admira e protege do lado de cá. A Gabrimar Bezerra, pai que me admira e protege do lado de lá. Ao meu irmão, Gabrimar Bezerra e sua família, que me dão boa parte de todo o amor que eu tenho e, ainda, ao restante de uma grande família sempre na primeira fila, nomeadamente Gleidimar Bezerra, madrinha com olhos de mãe;

Ao círculo feminino de amor formado por: Ana Constância (*In memoriam*), Camila, Gabriela, Juliana, Marlu, Micheline e Mohanna, todas netas da mesma Maria;

À Cecília Coelho, meu farol! Filha tão menina, mas que sempre foi meu maior apoio e não exitou em mudar parte de sua vida por mim. Nas noites frias, instalava sua caminha ao lado da minha mesa e ressaltava: *mãe, para você não ficar sozinha*;

Ao Júlio Coelho, meu mar profundo! Filho e companheiro de amor pela arte e pelas viagens literárias, que, com sua ousadia e juventude, me ensina cotidianamente que *nossa casa é o lugar onde estivermos felizes*;

À Lis Coelho, a primeira a chegar e a primeira a saber de um sonho, também por trazer Miguel;

Ao Autran Coelho, por me contaminar com seu profundo amor por Lisboa e sua luz sobre o Tejo;

À Maria da Gloria Muniz e Melita Coelho, ambas ensinaram-me o sentido da palavra sororidade;

Às irmãs que a vida me ofertou: Ana Rosa Costa, Cândida Carneiro, Isaurora Martins, Jane Dantas (*In Memoriam*) e Vlândia Barros, por sempre estarem.

Esse gesto de agradecimento, igualmente, estende-se:

À Silvia Silva (Bia), que cuida de mim e da minha família como se fosse a sua, uma parceira incondicional que abrandou a aflição provocada pela distância;

Ao Alvaro Madeiro, mestre eterno, que me convenceu a estudar sobre mediação e empatia, provando-me que as narrativas fazem sentido justamente porque fazem sentir. Também à Eliane Melo, Ticiane Melo e Elisa Parente, pelo mundo melhor que já sonhamos juntas.

Também devo agradecer de coração:

Às Costureiras de Histórias: Aiana Marques, Camila Barbosa, Danieli Flores, Elzilene Nóbrega e Mônica Rodrigues, que viveram de perto, narraram comigo e contribuíram para esse sonho;

À equipe do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - SEDUC - PAIC, nomeadamente sua coordenadora Fabiana Skeff, companheira de longo trabalho de formação e de sonho literário;

A todos os amigos do Brasil que torceram e me apoiaram, a saber: Ana Marcelina Lopes, Adriana Kelly, Benita Prieto, Dane de Jade, Efigenia Alves, Eryck Dieb, Isabel Conceição, Josy Correia, Kátia Feitosa, Kennedy Saldanha, Luciana Costa, Ozanildo Augusto, Poly Oliveira, Regina Esteves, Sandra Leite, Silene Silvino e Socorro Acioli, que, singularmente, contribuíram e alegraram-se com cada uma de minhas conquistas durante essa jornada.

Às amigadas que fiz no velho mundo, nomeadamente: Ana Sofia Paiva, Ariana Fonseca, Adriano Reis, Celina Pereira, Cristina Taquelim, Fernando Guerreiro, Margarida Junça (Bru) e Silvia Helena Menezes, porque *amigos são casa*.

Ao Marcelo Paes de Carvalho, um bom gigante, cineasta com olhos de luz e um dos melhores parceiros de trabalho que já tive ao longo da caminhada.



## **Contar antes de resumir...**

No princípio, era o verbo e sete dias se passaram até o Criador concluir o Mundo com sete maravilhas;

Sete são os dias da semana;

Sete filhas tem o Ogro e sete vidas tem um gato;

Sete foram os pequenos mineiros que acolheram Banca de Neve;

Sete foram os Cabritinhos atormentados pelo Lobo;

As notas musicais são sete;

A maioria dos monstros tem sete cabeças;

Sete léguas tem as botas do gato;

A arte tem sete linguagens;

Sete é o número de anjos do apocalipse e sete são as faltas capitais;

Sete linhas tem a religião da Umbanda, comandadas por sete Orixás;

Sete cores tem um arco-íris e até completar sete anos o Saci vive no broto de um bambu;

Havia uma princesa que gastava sete pares de sapatos por noite;

São sete as saias da Pomba Gira, que possui também um colar de sete voltas;

Guardamos nossos segredos a sete chaves;

No Brasil, contam uma história de mistério em que João mata sete;

Sete lugares visita um lobisomem antes de o galo cantar pela manhã;

Sete partidas corre uma Burrinha em uma só noite de encantamento;

Edgar Morin nos chama aos sete saberes necessários à educação do futuro;

Sete é o número de novelas escritas por Guimarães Rosa na obra: *Corpo de Baile*. Em que nela, estão os personagens-contadores de histórias que equilibraram a teórica e a poética dessa jornada investigativa;

Sete é realmente um número especial!

Eu, Tâmara Bezerra, educadora e contadora de histórias, atravessei um dos sete mares para estudar do lado de cá. Vim parar numa cidade que todos contam ter surgido a partir da longa cauda de Ofíusa que, enfurecida pelo abandono de Ulisses, serpenteou até o rio Tejo, deixando em seu rastro as sete colinas da Lisboa que me acolheu.

Sete era o ponto de partida em minha rua, daí atravessava sete estações de metrô até o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Minha busca foi por conhecer o campo da Educação Intercultural. Fiz a travessia de volta e, junto à um grupo de jovens, numa comunidade remanescente de quilombo no meu Brasil, encontramos *Sete histórias à sombra do cajueiro*.



# **SETE HISTÓRIAS À SOMBRA DO CAJUEIRO: TRADIÇÃO ORAL E PARTICIPAÇÃO DE JOVENS NA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMUNITÁRIA**

## **RESUMO**

Todos nós envolvemos pedaços da vida com a educação, seja no âmbito familiar, comunitário ou social. Geralmente usamos a referência primária de que só é possível desenvolver processos educativos em instituições formais de ensino, porém, ao ampliarmos essa compreensão, identificaremos inúmeras possibilidades educativas organizadas, como é o caso das propostas com grupos e comunidades, dessa forma, ampliam-se as discussões a respeito da educação intercultural. Esta investigação pretendeu constituir-se como metodologia para trabalhos comunitários participativos, em que a palavra, principalmente das histórias de tradição oral e seus narradores, possa ser nuclear no desenvolvimento de processos de mediação intercultural comunitária. O estudo com enfoque etnográfico foi realizado com uma comunidade de minoria étnico-cultural, no litoral do estado brasileiro do Ceará. Integrados pela busca, preparo e partilha de histórias de tradição oral, educadoras, jovens acadêmicos, jovens da comunidade e demais moradores, constituíram uma experiência educativa que promoveu diálogos, empatia, minimizou conflitos e aproximou gerações. O estudo é composto por três partes, a primeira com aspectos teóricos que integram conceitos sobre histórias orais, participação jovem e mediação intercultural comunitária. A segunda parte corresponde à etapa empírica da pesquisa participativa, recolha, análise e interpretação de dados. A terceira foi, então, composta pelo filme “Sete Histórias à Sombra do Cajueiro”, documentário etnográfico participativo que partilha paisagens, sujeitos, histórias e acontecimentos dessa jornada. Os dados recolhidos e analisados evidenciam experiências interculturais participativas na mediação intercultural comunitária, a partir da recolha, organização, tratamento e socialização das histórias partilhadas por moradores-informantes, por meio da experiência do processo de realização de um documentário participativo com jovens.

Palavras-Chave: Educação Intercultural; Mediação Comunitária; História de Tradição Oral; Participação Jovem.

# **SEVEN STORIES IN “À SOMBRA DO CAJUEIRO”: ORAL TRADITION AND PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE IN COMMUNITY INTERCULTURAL MEDIATION**

## **ABSTRACT**

We all develop parts of our lives through education, whether it is in the family, community or social context. We usually use the primary reference that it's only possible to develop learning processes through formal education institutions, however, when we amplify this understanding, we identify numbers of organized learning possibilities, as in the case of groups and community learning. This way, the discussions on intercultural education also amplifies. This investigation aimed to constitute itself as a methodology for participatory community work, in which the words - mainly from oral stories and their narrators - can be the focus in the development of intercultural community mediation processes. This ethnographic study was performed in a community of ethnic-cultural minority, on the coast of the Brazilian state of Ceará. Integrated by the searching, preparing and sharing of stories from oral tradition, educators, young academics, young people from the community and other residents, constituted an educational experience that promoted dialog, empathy, minimized conflicts and brought generations together. The study consists of three parts. The first consists of theoretical aspects that integrate concepts about oral stories, youth participation and community intercultural mediation. The second part corresponds to the empirical stage of participatory research, data collection and analysis. The third part was composed by the film “Sete Histórias à Sombra do Cajueiro”, a participatory ethnographic documentary that shares landscapes, subjects, stories and events from that journey. The data collected and analyzed demonstrates participatory intercultural experiences enabled by community intercultural mediation. This was possible through the collection, organization, handling and socialization of stories shared by informant residents, and the experience of the process of making a participatory documentary with young people.

Keywords: Intercultural Education; Community Mediation; History of Oral Tradition; Youth Participation.

# ÍNDICE GERAL

|   |            |
|---|------------|
| <b>RESUMO</b>   | <b>i</b>   |
| <b>ABSTRACT</b>   | <b>ii</b>  |
| <b>ÍNDICE GERAL</b>   | <b>iii</b> |
| <b>ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS</b>   | <b>vi</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>1</b>   |
| <b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>  | <b>6</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1</b>   | <b>7</b>   |
| <b>LITERATURA ORAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PATRIMÔNIO E FORMAÇÃO</b>                      | <b>7</b>   |
| <b>1.1. Oralidade e Histórias: riquezas da humanidade que atravessam o tempo</b>            | <b>11</b>  |
| 1.1.1. Palavras que Educam: histórias orais em contextos educativos interculturais          | 18         |
| 1.1.2. Palavras de Tradição e Empatia: histórias e contextos relacionais                    | 27         |
| 1.1.3 - Literatura de Tradição Oral: um diálogo entre patrimônio e educação                 | 36         |
| <b>1.2. A Narração Oral de Histórias: um contributo no âmbito da Educação Intercultural</b> | <b>48</b>  |
| 1.2.1. Histórias Orais no âmbito de abordagens educativas interculturais                    | 53         |
| 1.2.2. Interculturalidade e Educação pela Arte  | 61         |
| <b>CAPÍTULO 2</b>   | <b>63</b>  |
| <b>MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA</b>                                      | <b>63</b>  |
| <b>2.1 - Mediação intercultural Comunitária e Desenvolvimento Humano</b>                    | <b>79</b>  |
| 2.1.1 - Educação Comunitária e Mediação   | 85         |
| 2.1.2. Mediação Intercultural   | 92         |
| 2.1.3 - Histórias de Tradição Oral no Trabalho Intercultural Comunitário                    | 99         |
| <b>2.2 - Participação Jovem e Processos Educativos</b>                                      | <b>115</b> |
| 2.2.1. Conceito de Participação   | 121        |
| 2.2.2. Mediação Intercultural Comunitária e Participação com Jovens                         | 124        |
| <b>SÍNTESE</b>  | <b>127</b> |
| <b>PARTE II - ESTUDO ETNOGRÁFICO PARTICIPATIVO</b>  | <b>140</b> |
| <b>CAPÍTULO 3</b>   | <b>141</b> |
| <b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>  | <b>141</b> |
| <b>3.1 O cotidiano do trabalho em campo:</b>  | <b>144</b> |
| <b>3.2 Problemática da Investigação: questões e objetivos do estudo</b>                     | <b>146</b> |
| <b>3.3 Investigação Etnográfica</b>   | <b>148</b> |
| 3.3.1 Etnografia Participativa  | 149        |
| 3.3.2 Etnografia Visual   | 153        |
| <b>3.4 Instrumentos de Recolha e Tratamento dos Dados</b>                                   | <b>157</b> |
| 3.4.1 Observação participante   | 159        |
| 3.4.2 Entrevista Focus Group  | 161        |
| 3.4.3 Documentário Etnográfico participativo  | 165        |
| <b>3.5 Questões Éticas da Investigação</b>  | <b>167</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 4</b>   | <b>173</b> |
| <b>CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO</b>                                       | <b>173</b> |
| <b>4.1 Quilombos da Atualidade</b>  | <b>174</b> |
| <b>4.2 Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas</b>                 | <b>177</b> |
| 4.2.1 Localização, População, Atividade Produtiva e Contexto Comunitário              | 178        |
| 4.2.2 Contexto Político da Luta Comunitária   | 180        |
| <b>4.3 A Comunidade de Jovens Acadêmicos</b>  | <b>183</b> |
| <b>4.4 A Comunidade de Jovens Moradores</b>   | <b>185</b> |
| <b>4.5 Moradores Informantes e Líderes da Comunidade</b>                              | <b>187</b> |
| <b>4.6 Investigadora Acadêmica e Equipe Técnico-artística: uma parceria dialógica</b> | <b>188</b> |
| <b>CAPÍTULO 5</b>   | <b>190</b> |
| <b>Plano e Desenvolvimento do Estudo na Comunidade</b>                                | <b>190</b> |
| <b>5.1 Projeto Relicário de Ubaranas</b>  | <b>194</b> |
| 5.1.1 O Processo de Formação nos Ateliês  | 197        |
| 5.1.2 O Processo de Recolha, Organização, Tratamento e Socialização das Histórias     | 201        |
| 5.1.3 O Trabalho de Transcrição e de Publicação dos Textos                            | 203        |
| <b>5.2 Documentário: Sete Histórias à Sombra do Cajueiro</b>                          | <b>205</b> |
| <b>5.2.1 A Participação no Espaço Comunitário e no Espaço Virtual</b>                 | <b>208</b> |
| 5.2.2 O Processo de Planejamento Participativo  | 209        |
| 5.2.3 Etapas de Filmagens e de Trabalho de Edição                                     | 214        |
| <b>CAPÍTULO 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b>                                    | <b>218</b> |
| <b>6.1 Processo para a Relação entre Jovens e Comunidade</b>                          | <b>222</b> |
| <b>6.2 As Aprendizagens Interculturais</b>  | <b>231</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>239</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | <b>252</b> |



## ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS

**Apêndice** - Filme Etnográfico (FE)

**Anexo 1** - Notas de campo (NC)

**Anexo 2** - Transcrição do Focus Group (FG)

**Anexo 3** - Guião do Focus Group

**Anexo 4** - Exemplo do processo de transcrição dos textos literários

**Anexo 5** - Sete histórias à Sombra do Cajueiro

**Anexo 6** - Termo de autorização de imagem de moradores e académicos

**Anexo 7** - Relicário de Ubaranas: imagens de um lugar quilombola



## INTRODUÇÃO

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte (Hampaté Bâ, 1981, p.168).

As histórias, hoje encontradas em livros e em diversos outros suportes textuais, nasceram da palavra falada, narradas oralmente por sujeitos legitimados em suas comunidades, que aprendem histórias para partilhá-las. Dessa forma, os valores, a cultura e a visão de mundo desses grupos vem sendo apresentados às novas gerações. Torna-se um equívoco considerar que se trata de uma literatura presa no passado, presente apenas nos campos da memória, uma vez que permanece viva até os dias de hoje, em diversos contextos, partes do mundo e comunidades narrativas.

Assim como memórias e experiências pessoais muitas vezes se transformam em livros, o contato íntimo com as narrativas orais é capaz de promover o caminho de volta, ou seja, os textos oralizados podem se tornar fonte para a troca de ideias, para o crescimento do potencial empático humano, para o enriquecimento pessoal e para a ampliação de saberes, além de inspirar novos e fecundos debates e momentos de convivência em grupos e em comunidades.

Afinal, quem conta um conto aumenta um ponto? Sabemos que não há uma só história que possa ser contada de uma única maneira, trata-se de uma expressão constantemente resignificada por sujeitos, espaços e tempos. A experiência enquanto ouvintes, desde a infância, mostra-nos que de algum modo os contextos narrativos são alterados a cada sujeito que ouve ou conta, ou a cada momento de partilha oral. Desse modo, pode-se dizer que continua a ser a mesma história? Recontar e reinventar histórias aguça a percepção de um mundo feito de múltiplos pontos de vista. Por essa constante mobilidade, as histórias orais vêm constituindo-se como forte contributo para campos e processos que favorecem a palavra. Em espaços educativos, elas ampliam a criatividade, a autonomia e a cidadania, contribuindo com importantes conteúdos de formação, sendo capazes de contribuir com uma educação humanista.

Pode-se considerar o universo das histórias orais como um espaço significativo para trabalhos em educação, dado que muitos deles atuam no âmbito das narrativas, sejam elas cotidianas, literárias ou memoriais. Os textos orais são constituídos de marcas culturais, ou seja, detentores do potencial da interlocução, capaz de tornarem-se especialmente férteis como estimuladoras de debates favoráveis à convivência e participação. As narrativas inspiram conversas e abrem oportunidades de diálogo. Por essa dialogicidade, o universo da história de tradição oral tem ocupado campos de atuação, estudos e processos investigativos em educação. Por meio da

narração de uma história, emergem muitos assuntos relacionados às condutas humanas, à pluralidade cultural, aos costumes, aos valores, às relações interpessoais, dentre outros temas. Dessa forma, cada vez mais a narrativa oral é utilizada em espaços de mediação de grupos, e, por conseguinte, demandando questões éticas e pedagógicas.

A tônica inicial deste estudo apresenta uma proposta de formação com jovens mediadores e baseai-se em um processo participativo, utilizando os pressupostos da mediação intercultural comunitária e as histórias orais, como espaços de comunicação e de mediação. O trabalho foi elaborado em direção, principalmente, à atuação de professores, mediadores de leitura, de agentes sociais, de mediadores comunitários, de arte-educadores e de educadores em geral; a proposta relaciona-se com o projeto ‘ConverCidade – Convergir na diversidade: participação das crianças e dos jovens na Cidade’, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Trata-se de um trabalho de investigação que tem como objeto de estudo a atuação de um grupo de jovens em um projeto para escuta, recolha, organização, tratamento e socialização de histórias de tradição oral, presentes na memória de antigos moradores de uma comunidade brasileira de minoria étnica, umas das comunidades de povos tradicionais remanescentes de quilombos<sup>1</sup>.

A pesquisa participativa, de caráter etnográfico, buscou compreender a recolha de histórias de tradição oral como favorável à relação entre jovens e comunidade, por meio da realização de um documentário participativo em uma proposta de mediação intercultural comunitária. O filme é parte integrante deste trabalho e está identificado como apêndice.

A investigação foi realizada por meio de um trajetória com uso de metodologia audiovisual de pesquisa participativa, associada à questões éticas, políticas e epistemológicas, necessárias a um trabalho etnográfico; somadas às questões estéticas de uma produção na área artística, tanto em relação ao uso da linguagem do cinema, bem como, à percepção de elementos da arte literária que envolvem o trabalho com literatura oral.

Pautado em fundamentos teóricos que justificam um trabalho de educação para a cidadania, a partir da intenção pedagógica de contribuir com discussões sobre diversidade cultural, participação jovem, educação patrimonial, identidade, empatia e outros aspectos da multiculturalidade; o estudo atuou por meio da observação participante, a partir dos pressupostos da mediação comunitária intercultural, com foco na participação dos jovens envolvidos no trabalho realizado numa comunidade do estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil. A escolha do

---

<sup>1</sup> Comunidades de abrigo e resistência organizadas como refúgios para pessoas negras escravizadas que escapavam do cativeiro e do trabalho forçado, principalmente nas áreas rurais brasileiras. Homens, mulheres e crianças foram sequestrados no continente africano e traficados para o Brasil durante 353 anos, entre os séculos XVI e XIX. A palavra *quilombo* vem do idioma banto, trata-se de uma referência para a expressão: guerreiro da floresta.

território se deu pelo fato de tratar-se de um contexto de diversidade cultural, muito influenciada pela/pelo queixa/conflito apontada por moradores mais antigos, mais especificamente, perante o afastamento dos jovens moradores da cultura local, da luta política quilombola e da referência de ascendência africana escravizada.

Diante desse contexto, percebeu-se que a questão ampliava-se perante o fato da maioria dos jovens moradores demonstrarem certa recusa por participar das atividades da comunidade, que, assumidamente e de forma organizada, atua por meio de sua associação de moradores, no combate a questões sociais e políticas que envolvem pessoas negras descendentes de um povo escravizado; razão pela qual a participação pouco expressiva dos jovens nas atividades políticas e comunitárias gerou a recorrente queixa a respeito, bem como o desejo de constituição de possibilidades para uma integração mais expressiva desses jovens nas atividades comunitárias.

Para Freire, P. (1979), qualquer discussão sobre a educação é de natureza política e qualquer processo educativo torna-se opressivo ou libertador. A argumentação do educador, a respeito do aspecto político presente nos processos educativos; justificou a busca por identificar dinâmicas de participação jovem na realização de um projeto com histórias orais presentes na memória da comunidade, no sentido de investir, por meio dessas narrativas, no favorecimento de competências de mediação intercultural comunitária; na intenção de obter, como possível resposta, a integração dos jovens quilombolas na vida comunitária, bem como a valorização da sua cultura.

A pesquisa foi idealizada de forma que, ao final da trajetória investigativa, as descobertas feitas pudessem promover um saber científico com possibilidade de contribuir para a valorização da participação jovem em processos educativos comunitários, principalmente os envolvidos com a temática da interculturalidade, de forma a contribuir com outros processos semelhantes e com o desenvolvimento da própria comunidade.

Sendo a narração oral de histórias uma arte composta por múltiplas linguagens sensoriais, que envolve a sonoridade das palavras, a expressividade gestual e múltiplas competências empáticas e relacionais dos narradores; observou-se, nesses aspectos, significativos indicadores para a eleição da antropologia visual como metodologia de pesquisa, visto que toda essa expressividade pode ser contemplada por meio do uso de recursos audiovisuais no campo investigativo, assim como identificou-se que a linguagem audiovisual amplia possibilidades de especificações da pesquisa e mostra-se capaz de fazer um maior sentido para contextos semelhantes à comunidade investigada; mais especificamente, o filme documentário apresenta-se como um produto final extremamente pertinente, capaz de socializar a voz e a imagem dessas pessoas negras, bem como, a riqueza patrimonial de um lugar em que a oralidade é o maior campo de comunicação e expressão.

De modo que a atuação em campo fizesse sentido para todos os envolvidos, sejam eles investigadores, jovens pesquisadores e demais integrantes da jornada de pesquisa participativa; além de fidelizar a revelação dos dados recolhidos, a proposta metodológica da etnografia visual torna-se capaz de retribuir a generosidade da partilha dos informantes<sup>2</sup> e dos demais moradores, devolvendo-lhes, por meio da linguagem do cinema, sua poética, seus gestos, suas palavras e suas expressões, ou seja, o patrimônio imaterial partilhado por meio de um suporte mais acessível e apreciativo. Para Ribeiro (2005),

Se a viagem entre os continentes permitia alcançar a visão efêmera do outro, a fotografia e depois a câmara cinematográfica tornaram possível armazenar essas visões. Voltada inicialmente para a documentação e preservação de práticas culturais ameaçadas, a antropologia se transformou, ao longo do tempo, em formas narrativas visuais, sonoras, audiovisuais e, mais recentemente, digitais (p.615).

Dessa forma, nasceu o documentário *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro*, filme etnográfico batizado em um dos muitos encontros que reuniu ambas as comunidades integrantes deste trabalho – comunidade acadêmica e comunidade quilombola. Para tanto, contou-se com a parceria de um cineasta profissional e sua experiência com a linguagem audiovisual, para que fosse possível atender aos pressupostos de integração de saberes, aos repertórios necessários à realização de uma trajetória que envolvesse o saber científico da investigadora e suas orientadoras, ao saber técnico-artístico do profissional em cinema e sua equipe.

O processo de investigação foi realizado concomitantemente ao desenvolvimento do projeto *Relicário de Ubaranas*, uma ação educativa elaborada e desenvolvida pelo grupo acadêmico para recolha de elementos da cultura oral na comunidade, já em andamento no período de início da investigação. A pesquisa que aqui se apresenta optou por focar especificamente no processo da recolha de histórias orais, ou seja, a recolha de narrativas literárias. Vale salientar que o trabalho investigativo está organizado em três partes distintas e complementares, sendo elas: 1) a fundamentação teórica, 2) o estudo empírico que compõem o trabalho escrito e 3) o documentário em vídeo que dialoga diretamente com o texto dissertativo.

A primeira parte do texto escrito está dividida em dois capítulos. No capítulo 1, são descritos os argumentos teóricos que sustentam o sentido da relação entre a Literatura de Tradição Oral e Educação Intercultural, contemplando o potencial empático das narrativas e as suas possibilidades formativas em processos educativos. Também são referenciadas as narrativas tradicionais em

---

<sup>2</sup> Termo utilizado em pesquisas sobre oralidade para indicar o narrador oral e/ou entrevistado a respeito do tema ou *corpus* investigado, adotado por importantes pesquisadores brasileiros, com destaque para Câmara Cascudo.

contextos educacionais interculturais; o conceito de interculturalidade e as concepções e as finalidades da Educação Intercultural; sendo evidenciadas as competências interculturais e as possibilidades de seu favorecimento no âmbito da educação pela arte e para cidadania. No capítulo 2, são abordados os conceitos de mediação e de participação na educação para o desenvolvimento humano, especificamente a mediação intercultural comunitária. O capítulo é complementado pela fundamentação a respeito da participação jovem em processos educativos, bem como a importância das dinâmicas participativas na mediação intercultural comunitária.

A segunda parte, composta por mais quatro capítulos. Inicialmente, no capítulo 3, é apresentada a metodologia utilizada na investigação, como também as questões e os objetivos do estudo; além disso, conceitua-se as modalidades de investigação e aponta-se as técnicas e os instrumentos utilizados para coleta dos dados. No capítulo 4, são apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, além de serem identificados o território e os sujeitos da investigação.

O Capítulo 5, detalha todo o plano e o desenvolvimento do estudo na comunidade e apresenta o projeto *Relicário de Ubaranas*, ação que deu origem à realização do estudo na comunidade. Por fim, relata a produção do documentário *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro*, com destaque especial para a participação dos jovens, tanto no território de investigação quanto no espaço virtual. Fechando com o capítulo 6, que apresenta os objetivos traçados para a investigação, especificando como foi realizada a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Em resposta à questão de partida, seguem as considerações finais, que apresentam uma análise reflexiva em relação aos processos investigativos e às conclusões obtidas. Por fim, são apontados as referências bibliográficas e os anexos que compõem toda a trajetória do estudo.

A terceira parte é constituída por um filme documentário que oportuniza ao expectador conhecer as paisagens e as pessoas relatadas no texto, ver e ouvir os narradores que informaram as histórias recolhidas, testemunhar o depoimento dos jovens, de educadores e de moradores; de forma a inserir-se no território e tirar conclusões singulares a respeito da investigação; bem como, ocupar o lugar de ouvinte e apreciar uma das histórias de Ubaranas, nomeadamente: A mulher com cinco palmas de pescoço, uma das narrativas recolhidas, organizadas, tratadas e socializadas na pesquisa.

A cena com a história apresentada de forma performática, atravessa toda a narrativa do filme documentário. A história apresenta uma estética que remete o apreciador ao contexto de semiescuridão das narrativas ancestrais, envolvendo palavras e lume. O documentário pode ser apreciado separadamente do texto escrito e foi concebido, filmado e editado de forma participativa, em diálogo direto com os pressupostos da investigação etnográfica participativa.

## **PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## CAPÍTULO 1

### LITERATURA ORAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PATRIMÔNIO E FORMAÇÃO

Tens noventa anos. És velha, dolorida. Dizes-me que foste a mais bela rapariga do teu tempo — e eu acredito. Não sabes ler. Tens as mãos grossas e deformadas, os pés encortiçados. Carregaste à cabeça toneladas de restolho e lenha, albufeiras de água. Viste nascer o sol todos os dias. De todo o pão que amassaste se faria um banquete universal. Criaste pessoas e gado, meteste os bácoros na tua própria cama quando o frio ameaçava gelá-los. Contaste-me histórias de aparições e lobisomens, velhas questões de família, um crime de morte. Trave da tua casa, lume da tua lareira — sete vezes engravidaste, sete vezes deste à luz. Não sabes nada do mundo. Não entendes de política, nem de economia, nem de literatura, nem de filosofia, nem de religião. Herdaste umas centenas de palavras práticas, um vocabulário elementar. Com isto viveste e vais vivendo. És sensível às catástrofes e também aos casos de rua, aos casamentos de princesas e ao roubo dos coelhos da vizinha. Tens grandes ódios por motivos de que já perdeste lembrança, grandes dedicações que assentam em coisa nenhuma. Vives. Para ti, a palavra Vietname é apenas um som bárbaro que não condiz com o teu círculo de légua e meia de raio. Da fome sabes alguma coisa: já viste uma bandeira negra içada na torre da igreja. (Contaste-mo tu, ou terei sonhado que o contavas?) (Saramago, 2018, p. 25)

No ano de 1968, o escritor português José Saramago publicou no jornal: *A Capital*, na cidade de Lisboa, a crônica: *Carta a Josefa, minha avó*. Até parece que foi estabelecida uma conversa entre a investigadora deste trabalho e o autor da carta. Caso a conversa realmente tivesse acontecido, provavelmente teriam falado sobre oralidade, memória, narrativa oral, empatia, participação comunitária, diálogo intergeracional, cidadania e interculturalidade. A verdade é que os dois nunca conversaram, a carta de Saramago endereçada à sua avó, uma mulher do povo que não sabia ler palavras mas lia o mundo, foi escrita no ano em que a investigadora deste trabalho veio ao mundo. O texto dialoga com ela 50 anos depois, apontando-lhe todos os conceitos abordados em seu trabalho de investigação acadêmica.

Ela e Saramago nunca conversaram, é uma pena, porém, a investigadora reencontrou em sua carta a maior boniteza da literatura: o total descompromisso com o real e com o tempo.

As narrativas só nos fazem sentido, porque nos fazem sentir!

Quem assistiu a audição de uma estória, entre pescadores numa praia ou sertanejos numa fazenda, poderá medir o grau de solidariedade coletiva com o desenvolvimento do assunto. O interesse se expressa pela participação crítica e apreciação espontânea da matéria moral: gratidão, ingratidão, inveja, calúnia, traição, mentira. Ouvia-se uma sugestão para o castigo do vilão, a crítica impiedosa às moças cuja vaidade as fez malvadas (Cascardo, 2012, p. 34).

O trecho garimpado na obra: *Literatura Oral no Brasil*, é de Luís da Câmara Cascudo, estudioso brasileiro que, assim como Couto de Magalhães, Silvio Romero, Silva Campos, Amadeu Amaral, Aluísio de Almeida, Lindolfo Gomes e outros tantos ouvintes de memórias, dedicou boa

parte da vida ao conhecimento etnográfico de sua gente, eles trabalharam arduamente para a valorização e a salvaguarda da cultura e do patrimônio oral coletivo; tal qual como aconteceu com Teófilo Braga e Adolfo Coelho, em Portugal; assim como Amadou Ampâté Bá, fez em Mali, no grande continente africano. Esses nomes ocupam grande lugar de referência quando se trata de estudos e de pesquisas sobre as manifestações culturais da tradição oral, ganhando um lugar preponderante no que se refere ao trabalho de ouvir e registrar histórias orais.

As palavras de Cascudo (2012) remetem à cena de uma roda de histórias, onde pessoas de diversas idades, contextos comunitários, origens étnicas, letradas ou não, reúnem-se por meio da experiência coletiva da escuta, interagindo entre si e com o contexto narrado, em meio a paisagens de territórios narrativos de um Brasil que possui forte componente de oralidade na constituição de sua história cultural. É nesse ínterim que o país vem compondo seu acervo de literatura oral a partir das principais matrizes étnico-culturais que compõem nossa gente: indígena, europeia e africana, sem esquecer os diversos outros povos e culturas que compõem essa nação multicultural.

Os textos da tradição oral são contados em voz alta por um narrador a um grupo ou mesmo a um único ouvinte. O movimento sonoro da narração de histórias é uma prática universal existente desde o princípio dos tempos no seio de famílias, de grupos e de comunidades. Trata-se de uma atividade social por natureza, uma tradição que marca a história humana, porém, torna-se um equívoco considerar que as práticas de oralidade pertencem exclusivamente ao passado, seja no Brasil ou em outros países, visto que, até hoje, histórias permanecem sendo contadas oralmente não apenas em tribos amazônicas, australianas, africanas ou vilas orientais, mas em comunidades urbanas e/ou rurais de diversos espaços do mundo atual.

Contar e ouvir histórias permanece um costume comum, mesmo que sem a assiduidade e a recorrência da ancestralidade, porém, em alguns contextos, essa prática narrativa tornou-se desprovida de um lugar de importância e/ou valor. A esse respeito Benjamim (1987) afirma que:

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. Assim se teceu a rede em que está guardada o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (p. 205).

Sobre esses momentos narrativos tradicionais, a arte-educadora brasileira Regina Machado (2015) argumenta:

Antigamente, a fogueira, o fogão a lenha, o lampião aceso na porta da casa ou as velas, reuniam as pessoas em torno do aconchego da semiescuridão. Momento propício para o descanso depois

do trabalho, para se vaguear pelas sombras e mistérios da noite, à vontade, deixando as palavras soltas passeando à toa pelos causos, pelos assombros, pelas perguntas sem resposta, pelos fatos engraçados, pelas dificuldades da vida (p. 58).

A lamentação de Benjamim (2011) sobre o escasseamento dos narradores tradicionais, também chamados de naturais e de comunitários, dialoga diretamente com o aconchego da escuta revelado por Machado (2015). Ambos apontam singularidades desses momentos, por meio de suas descrições pode-se identificar a narração oral de histórias como um potente recurso de vínculo. Na descrição da autora, o que ela chama de “semiescuridão” retoma os cenários intimistas, extremamente favoráveis a esses encontros narrativos. Pode-se concluir, por meio da argumentação de ambos, que as mudanças sócio-históricas contribuíram para que esse “momento propício” ou esses ambientes de escuta aconchegante fossem reconfigurados, talvez por essa razão a prática da narração oral de histórias, por toda uma pressão contemporânea, foi minimizando-se e perdendo sua potência de promover encontros.

O reconhecimento do escasseamento dessas situações de interação de grupos e de comunidades, momentos que, segundo Benjamim, garantem a continuidade da habilidade narrativa e da preservação do que seria esse “dom narrativo”, revela-se na tímida presença dessas situações narrativas nos contextos atuais, tanto entre os grupos laborais, como no cotidiano das vivências familiares e comunitárias, porém, ressalta-se aqui que não desaparecem, nos dias de hoje histórias fabulosas e cotidianas continuam espalhadas pela arte e nas “bocas da tradição”. Outro aspecto importante da continuidade narrativa, é revelado por meio da atuação de narradores orais profissionais, também chamados de contadores de histórias, por meio da arte cênica e performática, essa prática vem sendo partilhada, promovendo sua ressignificação em novos contextos.

O fato de haver se diluído nas brumas da existência e de, ao mesmo tempo, seduzir ouvintes de forma tão potente na atualidade, principalmente quando imersos em ambientes de escuta, aponta uma série de reflexões a respeito do lugar das narrativas literárias orais, enquanto um possível potente elemento de convivência e vínculo para os narradores e ouvintes da atualidade.

A tradição de contar histórias, ao mesmo tempo em que seduz e alimenta toda uma camada de imaginação, é capaz de apresentar elementos e matrizes identitárias, bem como de relevar conteúdos da memória e da imaginação. Além dos aspectos de sedução e de entretenimento, esse encantamento, conduzido pela voz de um narrador, é também uma rica forma de acesso ao conhecimento e à cultura e, ainda, de enriquecimento de relações.

Em seu livro/diálogo: Antropologia da Arte, o poeta, jornalista, teatrólogo e folclorista cearense Oswald Barroso (2019) destaca a arte proferida pelo contador de histórias e afirma que

“por via de sua fala, o invisível se manifesta. Soam as palavras dos espíritos. O que se ouve é a voz da grande tradição, seus ensinamentos” (p. 119). Segundo o estudioso, para que haja arte “(...) só basta que alguém escute um narrador e, entre eles, se trave uma relação dialógica. Formam-se rodas em torno de quem tem a palavra” (*Ibidem*).

Outro aspecto relevante da partilha dessas narrativas orais é o fato de elas contribuírem para a difusão de um importante conteúdo imaterial, conteúdo esse que se propaga por meio de escutas e de recontos, dando continuidade ao percurso milenar dessa literatura presente em diversos espaços de ontem, de hoje e de sempre.

O movimento circulatório da literatura oral e das inúmeras reformulações surgidas a partir dos recontos promove inúmeras variações por meio da passagem desses textos de boca a ouvido. Ao transitarem por tempos e espaços, essas histórias acabam por ganhar novas marcas e novos elementos narrativos. A característica mutante dessa literatura alicerçada na memória e na oralidade é decorrente dessa movimentação humana contínua, portanto, extremamente presente nas discussões atuais que contemplam as especificidades do atual mundo globalizado, onde se discute, de forma contundente e diversa, a respeito de fronteiras entre nações e de processos migratórios.

A compreensão desse elemento humano de transmissão, tão vivo e cinético quanto a própria humanidade, favorece a compreensão de que essa mobilidade de homens e de histórias é responsável por boa parte da ampliação e da disseminação da cultura e do conhecimento. Esse elemento mostra-se também como um movimento sobrevivente das adversidades e das mudanças sócio-históricas, já que ultrapassou barreiras linguísticas, características culturais diferenciadas e conflitos de diversas naturezas; inclusive apontados como emergentes de contextos multiculturais. Sobre essa mobilidade humana Hampaté Bâ (2010) revela que:

O Africano da savana costumava viajar muito. O resultado era a troca e circulação de conhecimentos. É por esse motivo que a memória histórica coletiva, na África, raramente se limita a um único território. Ao contrário, está ligada a linhas de família ou a grupos étnicos que migraram pelo continente (p. 202).

A afirmação de Hampaté Bâ fortalece o entendimento de uma real possibilidade de que essa troca e essa circulação de conhecimentos, por meio das histórias, é capaz de reconhecer a Literatura Oral como um elemento favorável aos trabalhos educativos no âmbito da Educação Intercultural. As temáticas da multiculturalidade e da interculturalidade vêm avançando nas discussões em relação à educação para a cidadania, na perspectiva da educação para o desenvolvimento humano.

A mobilidade de sujeitos e de povos, ao longo de toda a existência humana, permitiu que hábitos e culturas fossem partilhados com diversas populações e épocas, esse trânsito de textos orais

só foi possível graças ao ato de ir e vir, ouvir e contar. Os contextos multiculturais que vão constituindo-se ao longo da história, tornam-se cada vez maiores em decorrência do aumento populacional e dos constantes processos migratórios. Tais contextos têm deixado no mundo as marcas de diversas culturas. O acervo literário perpetuado pela palavra ouvida e contada faz parte da cultura universal e permanece movendo-se por meio da memória de sujeitos, que mudam de espaço e de tempo, permanentemente contando e ouvindo histórias.

A compreensão sobre os contextos dessa mobilidade de culturas, favorecida pela mudança física de pessoas que, por sua vez, conduzem essas narrativas na memória e no corpo cultural, promove a mobilidade do que é etéreo: a palavra. Refletir sobre esses aspectos da transmissão favorece o reconhecimento das narrativas orais como parte de um patrimônio cultural universal, que circula por tempos e espaços, constituindo e reconstituindo a diversidade cultural.

“O que acontece quando alguém conta uma história, que efeito é esse que une as pessoas numa experiência singular?” (Machado, 2015, p. 39). A partir da questão, a autora reafirma a capacidade que as narrativas orais possuem de aproximar pessoas, essa aproximação também mostra-se possível entre aquelas que se consideram diferentes ou consideram o outro como diferente de si, seja pela aparência física, pelo tom da pele ou pelo modo de estar no mundo. Dessa forma, considera-se a narração oral de histórias um elemento dialógico capaz de promover interação empática, ou seja, capaz de ser considerado enquanto contributo para o diálogo intercultural.

### **1.1. Oralidade e Histórias: riquezas da humanidade que atravessam o tempo**

Sereburã, Hipru, Rupawe, Serezabdi e Sereñimirãmi (2005), são os cinco informantes/ autores da obra: *Wamrêmé Za’ra – Nossa Palavra: Mito e história do povo Xavante*, o livro partilha narrativas da tradição desse povo originário do Brasil. A publicação foi idealizada a partir de uma experiência de escuta e registro com esses homens mais velhos da aldeia *Etêñiritipa*, no estado do Mato Grosso. Esses narradores mantêm vivos os pensamentos e a sabedoria de seus ancestrais. Eles destacam: “Nossos ancestrais não deixaram papéis para nós. Temos a história na memória. Só na memória. E mesmo assim, com a palavra, mantemos nossa história viva” (p. 98).

Cascudo (1971) afirma que “a Memória é a Imaginação do Povo, mantida comunicável pela Tradição, movimentando as Culturas, convergidas para o Uso, através do Tempo” (p. 9). Essas Culturas constituem “quase a Civilização nos grupos humanos. Mas existe um patrimônio de observações que se tornam Normas. Normas fixadas no Costume, interpretando a Mentalidade popular” (*Ibidem*). A partir das argumentações do autor, pode-se ampliar a compreensão de que

contar histórias é um elemento de vínculo e também de preservação cultural. O ato de narrar foi assegurado pela memória, fixado pela repetição e continuado pelo costume. Trata-se do processo chamado de cultura de tradição oral, mantido pela transmissão.

O que, pois, abrange a expressão “tradição oral“?

Que realidade veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina  
e quem são os transmissores? (Hampaté Bâ, 2010, p.169)

As perguntas são de Amadou Hampâté Bâ<sup>3</sup>, Griot<sup>4</sup> malinês, escritor, conhecedor e mestre da tradição oral africana, aqui já citado. Apontar essas questões feitas pelo mestre configura uma busca pela reflexão a respeito do lugar da oralidade e da tradição oral em relação à transmissão e à recepção de conhecimentos, ou seja, a sua existência, também, enquanto recurso da educação. A respeito do lugar ocupado pela oralidade nas sociedades africanas, Hampaté Bâ (2010) afirma:

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (p. 168).

Enquanto as reflexões de Hampaté Bâ (2010) apontam diretamente para a singularidade humana da capacidade de narrar, identifica-se que essa narrativa tem sua origem na oralidade. A argumentação é reafirmada pela palavra dos indígenas Xavante ao destacar a “ausência do papel” e o poder da memória e da oralidade para manutenção da sua história. A abordagem de Cascudo (1971) completa essa argumentação quando revela o lugar significativo do que ele chama de costume, aspecto que garante a continuidade desse sujeito que narra e de suas narrativas. Portanto, compreendemos a partir dos autores, que oralidade e memória estão no cerne da constituição histórica do ser humano e na sua capacidade de preservar-se, preservando sua cultura e seu saber por meio da transmissão dessas narrativas que tem seu berço na oralidade, visto que nasceu sem uma fixação escrita.

Na constituição do seu discurso, Hampaté Bâ (2010) revela a importância da tradição oral na constituição dos povos africanos e afirma a existência de uma forte “ligação entre o homem e a palavra” (p.168). O *griot* aponta que nas sociedades orais “não apenas a função da memória é mais

---

<sup>3</sup> Amadou Hampâté Bâ eternizou em sua obra reflexões sobre a força da palavra na tradição oral da África. Foi um estudioso dessa cultura africana e, nos últimos anos de sua vida, registrou, por meio de autobiografia, as histórias vivenciadas desde a infância. Sua obra revela as singularidades da sua cultura de origem.

<sup>4</sup> O indivíduo que, na África Ocidental, tem por vocação preservar e transmitir histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Também grafado griô; com a forma feminina griote, jali ou jeli (djeli ou djéli na ortografia francesa). Existem *griots* músicos e *griots* contadores de histórias.

desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte: ‘Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é’ ” (*Ibidem*, p.168).

Em seus escritos, o pesquisador percorre as argumentações fortemente amparado na própria história de vida. Em muitos pontos da sua obra, sustenta o fundamento da abordagem a partir das histórias de tradição oral que ouviu de outro narrador mais antigo, fato que legitima seu argumento a respeito do lugar ocupado pela palavra falada em sua cultura, palavra esta apontada em muitas histórias africanas como sendo de origem divina.

Um dos textos transcritos pelo autor é intitulado: O surgimento da Palavra<sup>5</sup>. Na história, o homem foi criado para ser o interlocutor de Maa Ngala<sup>6</sup>, ou seja, o homem foi criado para falar com o Criador, portanto, a palavra é o instrumento de ligação entre o divino e o humano. Segundo a história, antes do surgimento de Kuma-Nyon, o interlocutor, só havia um grande “Vazio Vivo”.

Não havia nada, senão um Ser. Esse 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, aí!, nenhuma dessas vinte primeiras criaturas revelou-se apta a tornar-se o interlocutor (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, 2010, p. 170).

O mito da criação do universo e do homem reafirma de forma metafórica a importância da existência de um interlocutor (*Maa* – o Homem), ou seja, o lugar significativo da comunicação na constituição humana. A narrativa revela a necessidade da criação divina de um Ser capaz de dialogar. Portanto, por meio dessa história, descobre-se que a palavra ocupou o vazio que havia no princípio, sendo a razão da existência humana. A narrativa apresenta a ausência da palavra como uma lacuna preenchida logo no princípio dos tempos. A centelha divina fez surgir a palavra, não a palavra escrita, e sim a oralidade, marca da gênese humana. “Síntese de tudo o que existe, receptáculo por excelência da Força suprema e confluência de todas as forças existentes, *Maa*, o

---

<sup>5</sup> Conto de origem, identificado na literatura de tradição oral da África Ocidental.

<sup>6</sup> O Criador de tudo o que há.

Homem, recebeu de herança uma parte do poder criador divino o dom da Mente e da Palavra” (Hampâté Bâ, 2010, p. 171).

A capacidade do homem de comunicar algo a outro ser humano, ou seja, de comunicar-se, o torna possuidor desse "dom da Mente e da Palavra". Essa habilidade especificamente humana é partilhada, em sua grande maioria e até os dias atuais, pela fala. Dessa forma, observa-se o papel preponderante da oralidade e da memória, tanto para o acesso, quanto para a produção do conhecimento acumulado pela humanidade, ou seja, a palavra falada é constituída como instrumento formativo e informativo, nos mais diversos contextos de educação.

Segundo Barroso (2019) o *griot* atua a partir da memória que “traz consigo”, o autor afirma que este sabe que essa memória não é apenas sua “ (...) mas um bem coletivo, herdado de uma cadeia ancestral. Sua missão é ampliá-la e partilhá-la sempre mais. Assim se explica sua avidez pelas viagens e pelos encontros, pelas falas trocadas” (p. 118). Sua argumentação convida à uma conexão teórico-poética para a compreensão de que “saída de sua boca, a palavra do *griot* pode fazer o mundo entrar pela porta das casas que visita, mas pelos ouvidos pode receber outros mundos em seu coração” (*Ibidem*).

A reflexão sobre a palavra como o veículo de transmissão do conhecimento, sendo esta uma singularidade humana, retoma-se aqui as questões feitas por Hampâté Bâ (2010): “Que realidade veicula, que conhecimentos transmite, que ciências ensina e quem são os transmissores?”. A busca por respostas conduz diretamente ao seu potencial educativo, no presente trabalho, com foco nas histórias contadas de boca a ouvido, à perspectiva de percebê-las como mediação na educação.

Estudando a arte africana, especialmente na África Central, antropólogos definiram algumas das funções de objetos artísticos encontrados em suas pesquisas. Entre outras, destaca-se a função pedagógica destes, fato que indica que nessas sociedades “objetos e práticas artísticas são úteis para o processo de aquisição e transmissão de conhecimentos nos sistemas de iniciação, nos rituais de passagem, nas associações e sociedades secretas, assim como nas demais formas de aprendizagem conduzidas pelos mais velhos” (Sylla, 1988, citado por Barroso, 2019, pp. 107-108).

Especificamente sobre a literatura oral africana, Barroso(2019) afirma: “Sua pedagogia evita moralismos repressivos e imposições intimidantes, trabalhando através de jogos metafóricos e correspondências alegóricas, uma didática sutil e bem humorada muito ao gosto das crianças, embora voltada para todas as idades” (p. 119).

Vale ressaltar que o conceito de educação aqui apontado não se restringe às partilhas de conhecimento em processos formais de ensino, nem muito menos associa conhecimento exclusivamente aos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, retoma-se a reflexão a respeito do lugar

da palavra em contextos educativos diante de sua capacidade de também estabelecer vínculos, de valorizar culturas e de preservar identidades. A esse respeito, Freire, P. (2002) enfatiza que: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (p. 78).

Em sua afirmativa, Freire, P. (2002) aponta que a constituição do homem é feita pela palavra, portanto, faz-se necessário lembrar que esse homem é produtor e transmissor de vasto e milenar acervo de textos orais, tornando a literatura de tradição um espaço dialógico e vincular.

Ao longo da sua vida e em todos os seus contextos e interrelações, o ser humano se comunica, partilha sentimentos, conhecimentos e experiências cotidianas, ao contar histórias. A literatura viajou, por meio da narração dessas histórias, ao longo da existência, portanto, ancorado no que ouviu para recontar, o ser humano alimenta a cadeia da transmissão, desde os povos ancestrais até os dias de hoje, e, dessa forma, compõe o seu grande acervo de literatura oral.

“Que é literatura oral?” Essa questão foi apresentada e imediatamente respondida por Cascudo (2012) ao revelar que a denominação Literatura Oral é de 1881. “Criou-a Paul Sébillot com a sua *Littérature Oral de la Haute-Bretagne*. Definiu-a, porém, muito depois: “La littérature oral comprend ce qui, par le peuple qui ne lit pas, remplace les productions littéraires”<sup>7</sup> (p. 13).

Segundo o autor, essa literatura, que seria limitada aos provérbios, às adivinhações, aos contos, às frases-feitas, às orações e aos cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. “Para Cascudo, a literatura oral tem algumas características, a saber: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade; acrescento, ainda, *performance*, interlocução, apropriação, atualidade adaptação e coletividade. A fé pelo ouvir, que ensinava São Paulo” (Cascudo, 1986, citado por Fernandes, 2015, p. 98).

As reflexões do autor iluminam a possibilidade de perceber que a literatura oral não ocupa um lugar vazio para as pessoas que não tem acesso às publicações literárias, ela é a gênese do texto de encantamento, dessa forma, a presente investigação também atua na perspectiva de ressignificar essa percepção do senso comum que é recorrentemente legitimada em processos educativos. O termo Literatura Oral é também apontado por Parafita (1999), que afirma ter havido “uma evolução semântica no termo literatura, que lhe permitiu acolher expressões como: literatura oral ou popular, literatura de cordel, literatura infantil, etc” (p. 50).

Como um recurso de preservação, após o advento da escrita, esse texto foi paulatinamente passando da oralidade para o recurso do papel impresso e, hoje, ocupa um lugar quase exclusivo de sua partilha social. Porém, segundo Thompson (2006), “na verdade, a história oral é tão antiga

---

<sup>7</sup> A literatura oral inclui o que, para as pessoas que não lêem, substitui as produções literárias.

quanto a própria história. Ela foi a primeira espécie de história” (p. 45). Em um breve passeio pela história da humanidade, podemos confirmar que livros considerados historicamente importantes, como A Ilíada e A Odisseia<sup>8</sup> ou até mesmo a Bíblia, publicação mundialmente conhecida mesmo nas sociedades que não possuem maioria cristã; são textos publicados em livros e em outras plataformas de escrita, contudo, durante muito tempo, foram exclusivamente partilhados oralmente.

Identificar essas escrituras de textos orais que foram contados e recontados ao longo dos anos, e hoje apresentam-se quase que exclusivamente na forma escrita, favorece a compreensão de que contos, mitos, lendas, causos, romances, cancioneros, poemas, quadrinhas, lenga-lengas e várias outras narrativas literárias pertencentes ao grande acervo da tradição oral, foram partilhados por meio do costume, na voz de narradores orais, numa atitude humana de valorização do encantamento e do imaginário popular. São narrativas de tempos remotos, que mesmo estando mais fortemente difundidas pela escrita; permanecem sendo partilhadas oralmente entre povos, comunidades e grupos, confirmando que essa mobilidade oral dos textos é precursora da literatura escrita e da literatura formal, em alguns casos identificada como erudita.

Considera-se, portanto, que a literatura da atualidade é um dos conteúdos mais contemplados nos contextos formais de educação e, recentemente, também muito identificada como instrumento de mediação em projetos, programas e outros espaços de formação. Essa literatura, por sua vez, também é constituída pela memória oral, ou seja, um texto guardado na memória de um narrador, que incorporou-lhe novos signos ao reconta-lo, em um verdadeiro processo de atualização e de singularização aos ouvintes por meio da arte de contar. Sobre essa arte, seja na tradição ou seja na urbanidade Barroso (2019) destaca:

Uma velha história contada por um novo contador pode se tornar uma nova história, se esse novo contador introduzir uma nova maneira de contar a velha história, porque uma nova maneira de contar uma velha história sempre a transforma em uma nova história. Ou seja, um novo olhar torna o já conhecido algo inusitado (p. 122).

Um mergulho no universo histórico das pesquisas sobre oralidade tradicional no Brasil, mais especificamente sobre os textos literários, conduzirá o pesquisador à obra *Contos populares do Brasil*<sup>9</sup>, de Silvio Romero. Logo na apresentação do livro, Romero (2013) identifica os princípios norteadores de sua pesquisa: “estabelecer os elementos criadores e transformadores da literatura oral e destacar os autores diretos e indiretos” (p. 22). O autor faz referência a um possível propósito para o seu trabalho, que configura-se na escuta e na produção escrita de textos partilhados por

---

<sup>8</sup> Dois dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, de autoria atribuída ao poeta Homero.

<sup>9</sup> Publicada primeiramente em Portugal no ano de 1885, e somente em 1897 no Brasil.

narradores da tradição oral. Na perspectiva de buscar uma originalidade para o acervo literário popular do Brasil, Romero nomina diretamente as três etnias: portuguesa, indígena e negra – “como as matrizes dessa Literatura Oral Brasileira”. A esse respeito e mais adiante, Cascudo (2012) corrobora o pensamento de Romero (2013) defendendo que:

A literatura oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual. Indígenas, portugueses e africanos possuíam cantos, danças, estórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar (p. 29).

Acumuladas durante séculos, muitas vezes sem identificação direta de autoria, as histórias são apresentadas a partir da memória de quem as presentifica, além dessas três identidades apontadas como matriciais, o Brasil conta com a contribuição de vários outros povos, que por meio de processos migratórios, ampliaram a cadeia de transmissão. Assim, as histórias seguem atravessando cronologias e geografias, conduzidas pela voz. O ato de narrar vem alimentando um movimento cultural que, há milênios, garante a preservação e a identidade desse país multicultural.

A esse respeito, Machado (2015) reafirma a infinita variedade dos contos, para a autora “(...) os fios são os mesmos. A ciência popular vai dispendo-os diferentemente. E são incontáveis e com a ilusão da originalidade. O conto tanto mais tradicional, conhecido e querido numa região, mais universal é em seus elementos constitutivos” (p. 187).

A mobilidade das histórias e seus contextos, sua singularização ao narrador e ao ambiente da narração se deu, principalmente, por meio das vozes dos mais velhos, sujeitos que, ao longo dos tempos, socializam com as gerações mais novas todo esse acervo literário da tradição oral, garantido-lhes o acesso ao patrimônio cultural e ao legado de sua origem. Ouvir é também uma forma significativa de participação nos movimentos de preservação patrimonial.

A memória e a história estão ligadas à construção da identidade de um grupo, bem como à mudança e à preservação de valores e visões de mundo. Toda pessoa e/ou grupo tem direito de participar da produção da memória social. Mobilizar pessoas e diferentes grupos sociais para produzir e socializar suas histórias é democratizar a produção do conhecimento em nossa sociedade (Lopez, 2004, p. 12).

Todas as questões apontadas em relação à memória, mais precisamente enquanto recurso identitário, apontam a narração oral de histórias como significativo elemento para a formação humana. Thompson (2006) enfatiza:

A descoberta da história oral pelos historiadores, agora em andamento, provavelmente não será ignorada. E ela não é apenas uma descoberta, mas também uma reconquista. Oferece à história um futuro livre de significação cultural do documento escrito. E devolve também ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício (p. 103)

A escassez da história oral no contexto urbano pode conduzir a uma possível dificuldade de legitimá-la em ambientes educativos, mesmo em projetos que atuam na perspectiva do desenvolvimento humano e para valorização da cidadania. Essa raridade resulta em uma significativa busca por conceitos que justifiquem a presença da literatura oral em espaços e em projetos de educação; com destaque para contextos que mostram-se pouco eficazes no que se refere à promoção de interações positivas, como é o caso de ambientes identificados como conflituosos, principalmente aqueles provocados por choques culturais, por exemplo.

### **1.1.1. Palavras que Educam: histórias orais em contextos educativos interculturais**

A respeito dessa mobilidade cultural da palavra, estando ela presente no processo de transmissão da Literatura Oral da humanidade, Machado (2015) afirma que essas histórias “são obras de arte de tempos imemoriais, transmitidas, ao longo dos séculos e nas diferentes culturas, oralmente, de geração em geração” (p.32). A afirmativa da autora fortalece a compreensão em relação ao caráter artístico dessa literatura transmitida secularmente e acaba por provocar algumas questões: E se, essa mobilidade da Literatura Oral pudesse oportunizar seu regresso aos contextos de educação e formação? E se, o caráter vincular das histórias fosse pensado intencionalmente para favorecer o convívio em contextos educativos? E se, enquanto obra de arte, a Literatura Oral contribuisse com propostas de educação pela arte? E se, nesse regresso, pudesse agora partilhar tempos, espaços e valoração com os textos escritos?

Estudos a respeito do potencial contributivo da literatura oral em contextos de formação vem ampliando a perspectiva de se pensar as narrativas de tradição oral como um significativo recurso educativo. Se faz necessário, no entanto, reafirmar que esse contributo está para além dos aspectos ligados à cognição ou ao acúmulo de informação.

O psicanalista Bruno Bettelheim (2004), que volta seus estudos especificamente para o importante papel dos contos de fadas para o desenvolvimento psíquico das crianças afirma: “As figuras e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente como estes conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos a serem dados na direção de uma humanidade mais elevada (p. 25).

Obras como a de Bettelheim (2004) contribuem para a ampliação do debate sobre o assunto. As histórias vem ocupando largos campos acadêmicos de pesquisas, principalmente nas áreas da sociologia, da antropologia, da psicanálise e da educação, dentro de “(...) uma perspectiva teórica e metodológica cuja função é investigar a aprendizagem resultante do contato com a arte de contar

histórias, e o efeito que essa arte milenar e universal pode ter sobre cada pessoa em particular” (Machado, 2015, p. 40).

Trata-se de uma grande quebra de paradigma, já que a escrita, historicamente, ocupa um lugar, quase que exclusivo, de acesso ao conhecimento, principalmente no universo da educação formal, e, de modo ainda mais preponderante, em trabalhos acadêmicos. Essa reflexão é também provocada por Hampâté Bâ (2010) ao afirmar que “entre as nações modernas, onde a escrita tem procedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura” (p. 167).

O argumento do autor, além de reafirmar o papel ético de uma proposta com oralidade em contextos de formação, sinaliza que seu uso pode constituir-se como um espaço para as questões que envolvem o tema da interculturalidade.

Vale ressaltar que sendo essa literatura partilhada oralmente em grupos, por meio dela amplia-se potencialmente os espaços de convivência dialógica. Bettelheim (1989), ainda afirma que “[...] enquanto diverte a criança e o adolescente, os contos de fadas e as histórias juvenis, esclarecem sobre si mesmo, e favorecem o desenvolvimento da sua personalidade, onde, oferecem significados em vários níveis e enriquecem a existência dos mesmos” (p. 12). A partir da afirmativa do autor, podemos concluir que a capacidade de educar e de também provocar sentimentos empáticos, revelam a potência do universo das histórias para a formação humana.

A cadencia sonora da voz do narrador é capaz de reunir ouvintes numa vivência que pode ser considerada como extremamente democrática, visto que, mesmo sendo uma experiência coletiva, nela cada sujeito singularmente “percorre” as paisagens e “testemunha” os acontecimentos narrados, a partir da própria individualidade alimentada pela subjetividade e pelas experiências de vida, sendo sustentado por *paisagens internas*, como afirma Machado (2015), no texto “Paisagem vista de uma janela”, em que discorre sobre a experiência singular de contar e ouvir histórias.

Sobre essa experiência de convivência e de partilha estabelecida entre o narrador e seus ouvintes por meio da literatura oral, destaca-se que “para que as mesmas velhas histórias continuem vivas, seu referencial é o público. Em sua performance, mais que contar para a plateia, ele deve contar com a plateia, num jogo de parceria, de cumplicidade” (Bernat, 2008, citado por Barroso, 2019, p. 123).

Segue-se na compreensão sobre essa arte, reconhecendo sua capacidade de ampliar o acesso ao conhecimento, principalmente a partir do diálogo estabelecido entre aquele que narra, aquele que ouve e aqueles que estão sendo narrados, mesmo de forma simbólica. Portanto, considera-se a partilha oral de histórias em espaços de educação uma experiência também capaz de favorecer a

identificação desses símbolos comunicativos, ou seja, “um recurso de formação humana estabelecido na tríade do diálogo: Emissor, receptor, mensagem” (Costa, 2015, p. 32).

Esta reflexão é ampliada por Hampâté Bá (2010) ao discorrer sobre a literatura oral e a identificação de seu alicerce em mais uma tríade: oralidade, história e memória. O autor afirma a importância de perpetuar essas histórias, destacando que a prática de narrar e ouvir “(...) é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite retomar a Unidade primordial” (p. 169).

O argumento do autor pode ser observado mediante o que ocorre numa experiência com narração de histórias para grupos ouvintes. Geralmente, nesses contextos, uma narrativa puxa outra e assim vai-se ampliando a apreensão de sentidos de quem ouve e de quem conta. Essa experiência coletiva, e ao mesmo tempo singular, contribui para o fortalecimento de aspectos da própria identidade narrativa e aproxima essas pessoas, principalmente se acontecem em encontros recorrentes, ou mesmo estabelecidos em oportunidades cotidianas, como é o caso das rotinas e dos planejamentos escolares, por exemplo.

O potencial educativo das histórias é fortemente identificado também na obra da escritora e psicóloga americana Clarissa Pinkola. Pelo fato de pertencer a uma família de imigrantes e refugiados mexicanos, a autora fez da origem familiar, muito ligada à narração oral, uma forte influência para a sua escrita. No livro: *O Dom da História*, Estés (1998) estimula o leitor a perceber a narração oral como uma resposta generosa a questões apresentadas ao longo da vida humana.

Entre o meu povo, as perguntas costumam ser respondidas com histórias. A primeira história quase sempre evoca outra, que chama uma outra, até que a resposta à pergunta se estenda por diversas histórias. Considera-se que uma sequência de histórias proporciona um *insight* mais amplo e mais profundo do que uma história única (p. 3).

O relato da autora retoma as reflexões sobre os processos de mobilidade humana e os textos da Literatura Oral, mais especificamente favorece a compreensão quanto à identificação dessas histórias enquanto elementos de formação, e que para tal deve-se ter um olhar atento quanto aos significados e às apreensões de educandos/ouvintes sobre os textos. Trata-se de uma questão ética que passa pelo processo democrático do conhecimento, amplamente apontada na obra freireana.

Na trajetória de toda sua obra, Paulo Freire enfatiza que a prática educativa não deve basear-se exclusivamente na leitura e na escrita de textos. Para o autor, uma prática educativa coerente com uma prática democrática e dialógica deve basear-se na leitura do contexto e do mundo, ou seja, para que os ouvintes possam “ler” esse mundo apresentado pelas narrativas é necessário que as histórias façam sentido para a sua própria vida pessoal e comunitária, e para o seu modo de estar no mundo.

Assim como faziam os narradores ancestrais, as histórias contadas nos espaços educativos devem ser escolhidas para aqueles sujeitos, naqueles contextos e a partir de uma intenção pedagógica. Pode-se afirmar que se trata de uma perspectiva ética, baseada na educação democrática defendida por Freire, P. (1981). Para que seja identificada enquanto recurso educativo, sugere-se a partilha de qualquer história, porém, jamais deverá ser escolhida uma história qualquer.

Outro aspecto significativo da oralidade, reconhecido em algumas abordagens como sendo sua principal característica, é a ausência de rigidez com o texto. Pelo fato de serem constantemente contadas e recontadas, as histórias acabam por ganhar modificações em sua estrutura textual, o que facilmente percebe-se é uma estreita fidelidade ao chamado contexto original.

As mudanças geográficas e cronológicas vividas pela humanidade, acabam por acrescentar ou suprimir determinados aspectos. Observa-se, no recorrente fenômeno, o fato de essas narrativas ganharem personagens típicos da região onde a história é narrada; trata-se de elementos que vão surgindo ao longo das transmissões. Vale ressaltar que essas mudanças surgem de modo espontâneo, destituídas de qualquer compromisso autoral ou com a cultura formal. Machado (2015) afirma:

Essa infinita repetição e variedade, essa substância unitária do todo, que ao mesmo tempo engloba o universal e o particular, fazem da experiência de contato com os contos tradicionais uma possibilidade de aprendizagem que vai muito além dos objetivos usualmente listados nos planejamentos escolares (p. 46).

A partir da afirmativa da autora, compreende-se que um texto oriundo da tradição oral é plenamente detentor de riquezas expressivas e imagéticas, que ganham influência do narrador e dos contextos em que são narradas, portanto, são capazes de promover novas aprendizagens. As histórias tradicionais, em realidade, são universais, tendem a essa universalidade, possuem em sua essência um simbolismo e uma estrutura narrativa facilmente reconhecidos e admirados pela maioria das pessoas e em qualquer lugar do mundo, sejam elas adultas ou crianças, letradas ou não letradas. Essa transitoriedade das histórias, esse caminhar etéreo, é responsável por partilhas culturais singulares e, ao mesmo tempo, por meio dessa constante partilha de conhecimento, constitui-se sua unidade: a condição humana.

O trecho do Relatório do Desenvolvimento Humano, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD- 2004), intitulado: Liberdade cultural num mundo diversificado, amplia essa reflexão e atua a partir de conceitos como diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade e outros. Partindo do entendimento de que todos esses temas estão inseridos no âmbito da educação para o desenvolvimento e para a cidadania global, abordagem extremamente

pertinente para o atual momento histórico mundial, acabam por demandar reflexões a respeito do próprio conceito de cultura, muito especificamente ao que seria o chamado: “choque de culturas”.

Essas temáticas tornam-se pertinentes a processos e a projetos educacionais que atuam na busca por minimizar conflitos, principalmente, aqueles surgidos na convivência entre sujeitos oriundos de culturas diversas e/ou provocados pela estranheza ao outro. Portando, identifica-se um necessário avanço em relação às práticas educativas, na perspectiva de identificar ferramentas capazes de favorecer o fortalecimento de diálogos em contextos multiculturais, ou melhor, de potencializar diálogos interculturais.

Numa altura em que a noção de um “choque de culturas” global ressoa fortemente – e preocupantemente – por todo o mundo, encontrar respostas para as velhas questões sobre a melhor maneira de gerir e mitigar os conflitos acerca da língua, religião, cultura e etnicidade, assumiu uma importância renovada (UNESCO, 2004, p. 5).

Cada vez mais é identificada, na atualidade, a ampliação de espaços e de situações de estranhamento do universo do outro, bem como do seu modo ser e de estar no mundo, aspecto que amplia situações de agressividade e de opressão; situações recorrentemente apontadas como resultantes da falta de repertório de convivência por ideologia política, por crença religiosa ou por outra motivação. Percebe-se fortemente essa ampliação em conjunturas inseridas em um plano maior de interesse econômico, pautadas na lógica capitalista do chamado mundo globalizado. Segundo Barroso (2019):

A separação radical entre natureza e cultura, operada pelo pensamento moderno, perde seu fundamento e mostra-se pernicioso, pois se alimenta da noção de que a natureza existe para servir ao homem, assim como de que este está autorizado a servir-se da natureza, mesmo que em prejuízo desta (p. 6).

A reflexão do autor acaba por chamar a atenção para a necessidade do favorecimento de diálogos positivos promovidos por meio da arte de ouvir e contar, na perspectiva de ampliar a possibilidade de um fazer educativo voltado para um futuro humanista para a própria humanidade, a mesma humanidade que atravessa o tempo encantada e encantando pela partilha da palavra, da pronúncia da fala do “interlocutor divino”.

Se, para Freire, P. (1981), “o homem – um ser histórico inserido num permanente movimento de procura – faz e refaz constantemente o seu saber” (p. 47), pode-se compreender que a sua procura se dá principalmente enquanto esse ser histórico e se projeta nas respostas que os diálogos atuais podem promover no futuro, fundado no conhecimento que produz.

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social (Freire, P., 2000, p. 54).

Essa espécie de estranheza e de desconhecimento do universo do outro, anteriormente citada, tem impedido o homem de pensar esse amanhã a partir da experiência histórico-social e do diálogo. A pedagogia da esperança freireana aponta as narrativas orais como um potente espaço de interação humana, revelando, dessa forma, o seu forte potencial formador.

A respeito desse desconhecimento do que pertence ao outro, Calvet (2011, p. 139) argumenta que “cada vez que falamos de tradição oral, pensamos em sociedades perdidas no fundo das selvas, ou em cumes de montanhas inacessíveis, com costumes estranhos, roupas coloridas, artesanato artístico”, o que possivelmente se configura em mais um paradigma a ser quebrado com a discussão aqui proposta. Para o autor, é necessário “[...] recusar esse exotismo de bazar, essa atitude de um observador que só aceita o outro em sua estranheza e não em sua simples diferença” (*Ibidem*). A partir do autor, pode-se constatar que a falta de empatia humana tem provocado inúmeras situações desfavoráveis ao desenvolvimento da própria humanidade.

A respeito dessa estranheza provocada em contato com o outro, Fonseca (2018) afirma: “É neste contexto que a diversidade cultural emerge, sendo observável em pessoas e/ou grupos de diferentes origens culturais na mesma sociedade. Todas estas culturas possuem traços distintivos e um capital social rico, diferenciado e singular” (p. 32). O argumento da educadora aponta para a diversidade de riquezas que podem e devem ser identificadas em contextos multiculturais, porém, são pouco identificadas como favoráveis ao convívio. “Todos temos uma carga cultural e capacidade de aprender a conviver com outros” (*Ibidem*).

Essas situações em que recorrentemente surgem questões conflituosas, algumas mais amplas até do que é chamando aqui de estranhamento, apresentam-se também de forma ampla no cotidiano, como é o caso das barreiras linguísticas, do direito à comunicação e à língua de herança, do respeito aos costumes, às manifestações religiosas e à etnicidade, além de outras questões, que encontram-se no âmbito dos direitos culturais e outras discussões apontadas pela Educação Intercultural.

Todas essas, quando observadas com presteza, remetem ainda a outras, tais como a equidade de acesso aos conteúdos escolares, o respeito ao nome social, as questões que envolvem gênero e identidade sexual; ou seja, inúmeros outros aspectos que estão inseridos nas temáticas da interculturalidade. Sabemos que trata-se de um conceito amplo que apresenta toda uma

complexidade. A partir da própria natureza do termo e das inúmeras reestruturações de sua concepção, essa diversidade é também demandada pelos contextos sócio-históricos, em outras palavras, a noção de interculturalidade é tão dinâmica e mutável quanto a própria cultura humana. Barroso(2019) enfatiza:

As mudanças exigidas no comportamento humano são radicais e implicam retomadas de caminhos há muito abandonados pelo Ocidente. O eixo dessa mudança de paradigmas inclui, pelo menos, em primeira instância, cinco grandes questões, ou seja: o reencantamento do mundo, a recolocação dos seres humanos na natureza, a quebra de barreiras entre natureza, cultura e sociedade, a relativização do saber científico e a recuperação do saber tradicional, e o rompimento com toda e qualquer idéia evolucionista valorativa (p.13).

No que se refere ao contexto brasileiro, um país de dimensões continentais que desde o seu período colonial – iniciado no final do século XV – constitui sua história a partir de um vasto contexto multicultural, a educadora e estudiosa dos temas da Interculturalidade Vera Maria Candau (2016) identifica que “relações étnico-raciais, questões de gênero, sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade” (p. 802).

Mesmo diante da clara pertinência do assunto, vale ressaltar que compreende-se que identificar esses temas trata-se de questões relativas à necessidade de avanços em estudos, pesquisas e formação profissional, em um movimento de busca por transformação de práticas educativas, até então consideradas frágeis ou insuficientes, no que se refere à superação de situações de conflito, principalmente no âmbito da educação formal. A autora destaca:

Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito, à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (*Ibidem*, p.803).

A pesquisadora, que desde meados dos anos 90, traça uma vasta trajetória de estudos e pesquisas pautados nos preceitos da educação para a cidadania e da interculturalidade, muito especificamente no contexto brasileiro, também afirma que “Articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental tanto de instâncias governamentais quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil” (*Ibidem*, p. 803). Também aponta que o conceito de Educação Intercultural provoca a necessidade de assinalar o que chama de “polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalidade” (p.803).

A perspectiva de identificar a narração oral de história como um recurso educativo no âmbito da Educação Intercultural demanda a necessidade de um percurso sobre a definição do termo em si, para que possa ser compreendida. Trata-se de uma negação ao histórico modo vigente de educação, mesmo em propostas afastadas dos contextos formais e/ou institucionalizados, mas que pautam suas ações nos pressupostos anti-democráticos comumente adotados pela educação escolar. “Parece que há uma única e verdadeira maneira de pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização” (Candau, 2016, p. 807).

O combate a essa lógica e a busca por uma educação democrática que respeite as singularidades dos sujeitos, tudo isso pautado no diálogo, encontra-se nos pressupostos da Educação Intercultural. Para Candau (2014) a diferença é afirmada como riqueza, a autora destaca:

A diferença promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença ( p. 11).

Na sua vasta argumentação a respeito do que seria uma educação democrática e dialógica, Freire (2002) afirma que “para saber escutar é preciso primeiramente controlar a necessidade de dizer sua palavra, para que tendo o que dizer não seja o único a dizer. Dialogar é saber conviver com diferenças” (p. 46). O autor defende que se a estrutura do meu pensamento é a única certa e irrepreensível, “não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (p. 46). As considerações do mestre a respeito dessa dialogicidade humana conduzem à compreensão do que seria o ato educativo em busca de transformar o mundo, “aprendendo a humanizar o próprio homem” (*Ibidem*).

Na perspectiva de clarificar os preceitos da interculturalidade, a partir da proposta de um projeto de educação desenvolvido em contexto multicultural, Morgado (2010) afirma que “abordagens multiculturais (leia-se também interculturais) não representam uma única teoria da educação, coesa, sugerindo antes um contínuo de práticas em modificação constante em função da sua aplicação em contextos culturais e históricos únicos” (p. 59). O já referido *Relatório do Desenvolvimento Humano*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004), tece uma análise a respeito do tema e afirma seu propósito na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento de sociedades culturalmente diversificadas e inclusivas:

O desenvolvimento humano tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade das pessoas viverem o tipo de vida que escolheram – e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas. Nos últimos anos, o Relatório do Desenvolvimento Humano tem defendido fortemente que esta é uma questão, tanto de política, como de economia – desde a protecção dos direitos humanos até ao aprofundamento da democracia. A menos que as pessoas pobres e marginalizadas – que na maioria das vezes são membros de minorias religiosas, étnicas, ou migrantes – possam influenciar acções políticas, a nível local e nacional, não é provável que obtenham acesso equitativo ao emprego, escolas, hospitais, justiça, segurança e a outros serviços básicos (UNESCO, 2004, p. 5).

As discussões sobre os aspectos oriundos de conflitos, possivelmente surgidos a partir da convivência entre sujeitos de culturas diversas, está na ordem do dia, principalmente na Europa. Um país com pequenas dimensões, como Portugal, na última década tem recebido um número muito maior de residentes estrangeiros do que o de portugueses a mudarem-se para outros países. Segundo os dados demográficos publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (2018), durante o ano de 2017, entraram no território Português 36.639 pessoas, para residir por um período igual ou superior a 1 ano (mais de 22% em relação ao ano de 2016); enquanto os emigrantes permanentes não chegaram aos 32.000 (menos de 17% que no ano anterior).

Vale lembrar que os números não apontam a população imigrante não notificada, portanto, tomando a realidade do povo português como exemplo, pode-se identificar que a mobilidade entre países, provocada principalmente por pobreza, guerras, catástrofes naturais e outras adversidades, ampliou fortemente o processo migratório na última década. Quadros semelhantes levaram um grande número de nações, principalmente países que compõem a União Europeia, a lançarem campanhas e documentos oficiais que apontam a educação intercultural como abordagem imprescindível para o seu desenvolvimento, confirmando a necessidade da ampliação de discussões sobre diferenças culturais e direitos humanos, em uma constante proposta de reflexão sobre multiculturalidade e interculturalidade.

A esse respeito, Candau (2016) afirma que “a relação entre questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita” (p. 808). Ao cruzar os argumentos de Candau (2016) com uma reflexão de Machado (2015), encontra-se unidade de discurso quanto a segunda afirma:

Os contos são particularizações culturais de elementos universais, podemos utilizá-los como instrumentos para a compreensão do multiculturalismo. Costumes, crenças, paisagens, objetos, tipos de ornamentos, vestimentas, hábitos alimentares e outras características culturais, estão representados das mais variadas maneiras nos contos chineses, esquimós, africanos, dos índios americanos, das diferentes regiões brasileiras ou europeias (p. 56).

Dessa forma, amplia-se a compreensão do potencial das histórias orais como recurso de formação. O argumento é também fortalecido por Machado: “A riqueza com que se apresentam nas narrativas tradicionais possibilita um encontro fecundo com a diversidade cultural dos povos, trazendo a oportunidade para os estudos das diferenças e das peculiaridades de nossa própria cultura, favorecendo a consciência de nossa identidade” (*Ibidem*). A reflexão da autora amplia o sentido de apontar a existência de uma relação estreita entre Literatura Oral e Educação Intercultural.

### 1.1.2. Palavras de Tradição e Empatia: histórias e contextos relacionais

Havia em minha casa uma criada, chamada Laura, de quem eu gostava muito. Era uma mulher jovem, loira, muito bonita. A Laura ensinou-me a "Nau Catrineta" porque havia um primo meu mais velho a quem tinham feito aprender um poema para dizer no Natal e ela não quis que eu ficasse atrás... Fui um fenómeno, a recitar a "Nau Catrineta", toda. Mas há mais encontros fundamentais com a poesia: a recitação da "Magnífica", nas noites de trovoada, por exemplo. Quando éramos um pouco mais velhos, tínhamos uma governanta que nessas noites queimava alecrim, acendia uma vela e rezava. Era um ambiente misto de religião e magia... E de certa forma nessas noites de temporal nasceram muitas coisas. Inclusivamente, uma certa preocupação social e humana ou a minha primeira consciência da dureza da vida dos outros, porque essa governanta dizia: «Agora andam os pescadores no mar, vamos rezar para que eles cheguem a terra» (...) (Jornal de Letras, nº 26, 1982)

O texto da entrevista, intitulada *Sophia, um retrato*, concedida pela poetisa portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen<sup>10</sup>, apresenta a vivência pessoal do seu contato com a cultura oral, indicando o quanto a experiência promoveu empatia e provocou sua arte narrativa, gerada, principalmente, por sua relação de convívio com uma narradora natural, durante a infância. Em outra entrevista, agora sobre a arte de contar e ouvir histórias, a educadora Regina Machado, já citada, argumenta sobre as possibilidades de encontros com a própria humanidade a partir da escuta de uma história. No vídeo, a educadora lembra que as narrativas literárias despertam o interesse humano há muito tempo, “desde o tempo em que não havia separação entre ser humano e natureza”.

A autora observa que é comum nos mitos presentes na literatura de matrizes ancestrais, pessoas se transformarem em objetos, animais e outros seres, trata-se justamente dessa unidade de tudo que a palavra é capaz de promover, ela conecta os humanos uns com os outros e com a natureza. A educadora fecha sua fala enfatizando que, há milênios, os narradores de tradição proporcionam o contato dos ouvintes com a própria humanidade, essas transformações que acontecem nos contos, por exemplo, podem funcionar como uma espécie de chamado interno: “E se eu me transformasse em um ser humano melhor?”

---

<sup>10</sup> Importante poetisa portuguesa do século XX.

No citado vídeo, o fechamento da fala da professora conduz à reflexão sobre o papel empático das histórias nos processos educativos. A pergunta a respeito das transformações humanas remete aos contextos dos conflitos, também anteriormente mencionados, trata-se de situações geradas pela intolerância àquele que, a princípio, parece diferente e/ou estranho. E se eu me transformasse em alguém capaz de aceitar e conviver com as singularidades e as estranhezas do outro? E se eu passasse a dialogar com ele? A respeito do educador que constrói sua prática a partir dos preceitos do diálogo, Freire, P. (2002) afirma que:

Preciso, agora, saber ou abrir a mim, a realidade desses alunos com quem compartilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar a mim, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia (p. 52).

A identificação da narração oral de histórias como importante recurso social e educativo, é apontada, portanto, mediante a capacidade de aproximação com o universo do outro. Ao discorrer sobre o assunto, Machado (2015), afirma:“ [...] essas histórias falam para nós, fazem sentido, independentemente de conhecermos qualquer coisa que seja sobre a Suméria de quatro mil anos atrás ou uma cultura indígena americana? À medida que ouvimos a história, estamos lá, familiarizados com ela” (p. 42).

Essa proximidade com o desconhecido é capaz de diminuir os sentimentos de estranheza, atua como um condutor à percepção do outro. Favorecer o acesso à arte de contar histórias em contextos educativos pode configurar-se como uma potente ferramenta de ampliação do conhecimento de si, do outro, do mundo e da própria humanidade.

Ampliar o capital cultural dos ouvintes, por meio desse contato com a arte narrativa, seja por meio da cadência sonora da voz de um narrador natural, um profissional artista ou daquele que narra na ambiência do cotidiano, é aqui compreendido como um instrumento educativo e promotor de vínculo capaz de favorecer o acesso ao conhecimento e à valorização de culturas diversas.

Independente de como são acessadas, as histórias ocupam um lugar confortável e de aparente certeza, onde seus apreciadores amparam-se no dia a dia apresentado na estética da narrativa, amenizam suas dores, projetam-se na determinação ou coragem de personagens, animam-se com conquistas e alegrias, sofrem com suas dores, ou seja, colocam-se no lugar do outro. Na constante busca pelo sentido da existência, as narrativas literárias apresentam-se também como um potente recurso psicológico. A escuta e/ou a leitura de histórias desafiam algum tipo de

representação imaginária de identificação, de limite e de desafio. Em relação a esse aspecto, Machado (2015) afirma que:

Enquanto acompanhamos o trajeto de um príncipe, de uma árvore, de uma mulher serpente, de um peixe sonhador, vivemos o desnover da narrativa, podemos experimentar possibilidades desconhecidas: E se fosse possível que eu fosse capaz de viver um amor desse tamanho, como o desse príncipe por essa jovem camponesa? Que eu vivesse uma generosidade tão grande? Que eu pudesse aguentar um medo, ou uma traição tão forte assim? (...) E, de fato, quem sabe encontramos dentro de nós um espaço mais amplo, maior do que “imaginamos” que ele é ( p. 200).

O tempo das histórias é etéreo, ele envolve e remete os ouvintes às paisagens da narrativa, a um universo alheio ao do ouvinte, promove uma significativa jornada interior, que inclui uma conexão com a própria ancestralidade. Enovelados pelos sentimentos provocados por outros sujeitos, aquele que narra e aquele que está sendo narrado. Barroso (2019) argumenta que a ação de contar uma história implica três instâncias: “ a dos personagens da história que está sendo narrada; a do narrador da história, que não deixa de ser também um personagem; e uma terceira instância, a da pessoa mesma do contador de história” (p. 122).

Mesmo tendo consciência da sua condição fabulosa, mítica, metafórica, a experiência com o encantário da literatura oral torna o ouvinte capaz de também sentir com esses outros sujeitos. Nesse movimento empático, o “ ‘Era uma vez’ significa que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que lhe é contada por meio do relato universal” (Machado, 20115, p. 42).

Já Barroso (2019) afirma que “(...) torna-se inconcebível a separação, que até muito recentemente se fazia (e que muitos ainda fazem até hoje) entre mundo objetivo e mundo subjetivo, porque o que percebemos é nossa subjetividade projetada no mundo” (p. 9). O argumento do autor pode perfeitamente ser identificada em um dos textos mais conhecidos do universo das histórias:

Mas Xerazade, sentindo a manhã chegar, calou a sua voz ao romper da madrugada, deixando o rei Xariar a arder de curiosidade para ouvir o resto da história. “Ó mana, que história tão boa”, disse a sua irmã Dinarzade. E Xerazade respondeu: “O que contarei, a ti e ao nosso rei, na próxima noite, será ainda melhor, mais espantoso e mais estranho, se o rei me poupar e deixar viver e não me matar” (Amaral, 2017, p. 93).

Nesse história cheia de histórias, também pode-se identificar esse aspecto do envolvimento empático promovido por meio da tríade que compõe a experiência humana com a literatura: narrador, texto e apreciador. As fabulosas histórias contadas pela voz melodiosa de Xerazade envolveram seu tirano ouvinte a ponto de lhes salvar a vida. O desafio de mergulhar no campo

metafórico e plurisignificativo dessa milenar obra da literatura mundial, nascida também na oralidade, conduz à singulares e subjetivos significados para a personagem haver livrado-se da espada de seu carrasco.

No universo da literatura, a composição dessa tríade apresenta um narrador, que pode estar no lugar do autor de um texto ou como narrador oral de uma história; um texto, que pode encontrar-se escrito em um suporte ou oralizado por alguém; e, por fim, um apreciador, que pode ocupar esse lugar tanto no papel de leitor, como no papel de ouvinte.

Mesmo que, recorrentemente, os conhecedores da história: *As Mil e Uma Noites*, costumem dar os créditos da conquista ao talento narrativo de Xerazade, que encontrou no disfarce de contar histórias para a irmã caçula uma possibilidade de se fazer ouvir pelo Rei Xariar; é interessante voltar um olhar mais apurado também para a mudança provocada no outro ouvinte dessas narrativas. Em sua ávida sede por histórias, mesmo diante de um intento considerado irrevogável, o Sultão se deixou conduzir, envolveu-se a ponto de esperar “só mais uma noite”. O próprio contexto simbólico dessa clássica narrativa nos apresenta o diálogo empático promovido pela arte de contar histórias, enfatizado neste trabalho.

Mas a madrugada rompeu e Xerazade, sentindo a manhã chegar, calou-se. “Ah, mas que história tão espantosa”, disse a sua irmã. E Xerazade respondeu: “Isso nada é comparado com o que te contarei, a ti e ao nosso rei, na próxima noite, se o rei me poupar e eu viver.” O rei Xariar disse de si para si: “Mau Deus, poupar-lhe-ei a vida para ouvir a história do homem com os dois galgos negros. Mas depois disso mato-a de uma vez por todas, se Deus quiser” (Amaral, 2017, p. 96).

Essa história milenar, que narra a jornada de uma narradora, configura-se em outro exemplo de um texto literário que nasceu na oralidade e possui sua narrativa mundialmente conhecida, também largamente propagada pela escrita. Trata-se de uma história composta por muitas outras em seu enredo, identificada como *Conto Moldura*<sup>11</sup>. A narrativa apresenta uma narradora oral como principal personagem, esta, por sua vez, torna-se uma das contadoras de histórias mais conhecidas em todo o mundo, abundantemente Ocidente e Oriente já “ouviram” Xerazade.

O contato com o universo da narração oral reserva um lugar sobre o papel do ouvinte envolvido na narrativa e a sua relação com o narrador a partir do texto, a conexão da tríade já citada. Essa relação mediada pela palavra e pelo lugar de fala, também do aluno que não deveria ocupar o papel de interlocutor, apresenta-se como algo muito caro aos processos educativos,

---

<sup>11</sup> História que abriga a narração de outras histórias em seu enredo principal.

principalmente em contextos formais, que na grande maioria centram-se, principalmente, na fala exclusiva do professor. A esse respeito Bakhtin e Voloshinov (1926 - 1981) descrevem:

Na poética, como na vida, o discurso verbal é um “cenário” de um evento. A percepção artística competente representa-o de novo, sensivelmente inferindo, das palavras e das formas de sua organização, as interrelações vivas, específicas do autor com o mundo que ele descreve e entrando nessas interrelações como um terceiro participante (p. 14).

A abordagem a respeito desse caráter interrelacional da poética literária, compreendida como elemento capaz de oferecer ao apreciador a possibilidade de ocupar o lugar de um terceiro integrante desse universo narrado, impulsiona fortemente a ampliação da reflexão para o papel do narrador, que encontra-se diante da própria subjetividade e das relações pessoais, tanto com a narrativa, quanto com o ouvinte.

Sabendo-se da sua constituição como o sujeito que conduz esse ouvinte às paisagens descritas, compreende-se que na sua inteireza enquanto sujeito integrante dessa experiência relacional, também transita pelos espaços narrados, portanto, provoca também em si sentimentos diversos e, dessa forma, continuamente amplia a própria capacidade de colocar-se no lugar do outro, ou seja, também experiencia o potencial empático desse universo. Dessa forma, no sentido de ampliar a reflexão, faz-se necessário um olhar específico para a questão: O que é Empatia?

Na perspectiva de apresentar o conceito de empatia, em artigo escrito a partir da obra da Edith Stein<sup>12</sup>, Almeida (2003) afirma que “a modernidade “descobriu” e exaltou a subjetividade, mas desconheceu a necessidade do *eu* de sair ao encontro do *alter ego* gerando uma espécie de *solipsismo*, isto é, o eu isolado” (p. 4). A argumentação do autor, fortemente ancorada na Fenomenologia – corrente filosófica que rompe com o pensamento positivista de Augusto Comte, e, por conseguinte, rompe com a perspectiva de não admitir a metafísica no contexto científico – abre espaço para que se possa considerar a empatia no contexto de uma educação humanista.

Para Almeida (2003) o positivismo encerrava a questão do conhecimento de forma que “(...) só a ciência correspondia ao conhecimento, já que poderia ser verificado, expresso pelas leis naturais, cuja única realidade física possibilita o triunfo do cientificismo” (p. 4). A partir do autor, torna-se possível reconhecer que o pensamento positivista desconsidera a totalidade do ser humano enquanto corpo, mente e emoção. A fenomenologia abraça a complexidade do homem e o saber por ele construído, considera sua estrutura vivencial e subjetiva, o que justifica ancorar o conceito de Empatia na filosofia fenomenológica, e, assim, quebra o conceito positivista e confronta o ser humano com a complexidade de sua própria humanidade, justificando sua busca pelo significado.

---

<sup>12</sup> Filósofa alemã, discípula e assistente de Edmund Husserl, fundador da fenomenologia.

Segundo Almeida (2003), “quando Stein adere a ciência fenomenológica na investigação da estrutura da pessoa, quer fundar seu conhecimento pela verdade dinâmica do homem. A tendência do método filosófico positivista era de simplificar o conhecimento pelos fatos” (p.10). Justamente contrário à ciência fenomenológica, que atua a partir da “pergunta pelo significado dos dados, fundamental a uma compreensão justa dos atos empáticos” (*Ibidem*). Considerado como de grande relevância para a história científica e para o universo da investigação nas ciências humanas. Ainda a respeito do conceito, Formiga (2012) afirma:

O estudo da empatia tem interessado a Psicologia desde a sua fundação científica. Pode-se definir este construto como uma resposta afetiva de origem evolutiva que é mais apropriada à situação do outro do que da própria pessoa. Os estudos sobre esse tema contemplam a área da ciência da saúde, social e humanas (p. 10).

Já Brolezzi (2014), ainda a respeito da temática da empatia, afirma:

“(…) é um conceito criado para explicar uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e sentimentos. Essas manifestações acontecem no nosso dia a dia de várias formas e são descritas abundantemente na arte e na literatura” (p. 154).

A partir dos autores, percebe-se que o conceito de empatia é tão complexo quanto a própria humanidade. De forma geral, seria a capacidade humana de se colocar no lugar do outro. De acordo com a afirmativa de Brolezzi (2014), seria a arte, em particular a literatura, um potente veículo para grande diversidade de manifestações humanas, portanto, recurso capaz de promover sentimentos empáticos. A abordagem é significativamente encontrada na obra do psicólogo russo Lev Vygotsky:

A natureza da nossa alma é tal que ela se insere integralmente nos fenômenos da natureza exterior ou nas formas criadas pelo homem, atribuindo a esses fenômenos – que nada tem em comum com nenhum tipo de expressão – certos estados da alma, e mediante um ato não arbitrário e inconsciente transfere-se com seu estado d’alma para o objeto. Esse empréstimo, esse investimento, essa empatia da alma com formas inanimadas é precisamente o problema fundamental da estética (Fischer, 1905, citado por Vygostky, 1999, p. 261).

A chamada teoria da estética da arte, presente na obra de Vygotsky, explica a capacidade humana de compreensão do outro, provocada por sentimentos, emoções e pensamentos, que são ampla e eminentemente conquistados por meio do contato com a arte. Em sua vasta obra, apesar de uma curta vida, Brolezzi (2014) identifica Vygotsky como:

(…) gigante do pensamento que liga os estudos das funções cerebrais aos estudos da história, da cultura e da sociedade humana,(…) ainda que abordando o tema da empatia de forma passageira, empresta a ele um pouco do caráter geral de sua obra, em particular sua defesa do aporte inteligente e construtivo das emoções ( p. 156).

Ao identificar o educador russo como importante teórico para o conceito da empatia, Brolezzi segue sua defesa afirmando que Vygotsky aborda o conceito de forma relevante, “(...) sua menção a essa concepção, embora breve, constitui importante elemento que nos leva a atribuir a esse pensador um papel relevante na história da empatia” (p.156). Segundo pode-se identificar inicialmente na obra: Psicologia da Arte, em que Vygotsky (1925) examina, dentre outras, a então chamada teoria da empatia, Brolezzi (2014) argumenta que unir a empatia com a experiência estética torna-se relevante “(...) a ponto dele se referir a ela em seus escritos, principalmente quanto à possibilidade do indivíduo de sair de si mesmo em direção ao social por meio da arte” (p. 156).

Ainda segundo Brolezzi (2014), ao contrário do que era afirmado até então, Vygotsky volta o olhar não para a obra em si e seus elementos, mas para o apreciador, ou seja, o indivíduo, o ser humano e sua capacidade de não só perceber ou apreciar a estética da arte, mas estabelecer uma interação emocional com esta. Essa segunda teoria apresentada por Vygotsky é a teoria da empatia:

A obra de arte não suscita sentimentos em nós como as teclas de piano suscitam os sons, cada elemento da arte não introduz em nós o tom emocional, a questão se dá exatamente ao contrário. De dentro de nós mesmos nos inserimos na obra, projetamos nela esses ou aqueles sentimentos que brotam do mais profundo do nosso ser e, evidentemente, não estão na superfície dos nossos próprios receptores mas relacionados à mais complexa atividade do nosso organismo (Vygostky, 1999, citado por Brolezzi, 2014, p. 261).

Se as manifestações da empatia acontecem cotidianamente, desde o nascimento do ser humano, e sendo o conceito ancorado na complexidade humana e sua totalidade fenomenológica; é possível reconhecer seu potencial de manifestação por meio do contato com a arte, em suas várias linguagens. Dessa forma, justifica-se ampliar o sentido de uma ação educativa que contemple as narrativas literárias; seguindo na direção de reconhecer que as histórias estão repletas de símbolos, amplamente compostas por singularidades humanas. E a partir dessa percepção, é possível perceber que as histórias são capazes de revelar questões próprias do ser humano, e, justamente por essa razão, tocam significativamente seus apreciadores, ampliando o potencial empático.

Ao destacar a atuação *griot*, assim como dos muitos bons contadores de histórias presentes principalmente na tradicional África Subsariana, Barroso (2019) argumenta que seu instrumento narrativo concentra-se na fala. “Simplesmente, ele senta-se e, com gestos mínimos, debulha sua história, envolvendo toda uma roda de ouvintes com sua narrativa. Tal capacidade de empatia, no entanto, só é conseguida por contadores com muita experiência” (p. 124).

O tema da empatia conduz à compreensão de que por meio das histórias, compreende-se as relações humanas, amadurecem-se sentimentos e diversas sensações são aguçadas. Esse movimento

favorece a ampliação do conhecimento sobre si e sobre os outros seres que integram este vasto mundo. Dessa forma, a educação é amplamente favorecida, em especial, quando experimenta ampliar o contato com o universo da arte tradicional.

(...) pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é *vivido*, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser (Hampâté Bâ, 2010, p. 189).

O recurso da palavra permite que as histórias aproximem crianças, adolescentes e adultos a contextos culturais diversos, por vezes desconhecidos. Assim como narram, os humanos narrados pelas histórias, o seu potencial humanista as tornam capazes de favorecer diálogos e aproximar indivíduos por meio desse movimento interpessoal e empático.

O interesse pelas histórias narradas, tanto envolveu o Sultão, como ampliou, a cada noite, os aspectos de intenção narrativa de Xerazade. Seu empenho narrativo e uma plena credibilidade na potência de provocar envolvimento e de despertar o interesse do ouvinte ilustram a trajetória da arte de contar histórias, desde o princípio dos tempos até os contextos atuais. É certo afirmar que trata-se de uma prática capaz de provocar o imaginário e o interesse pelo seu universo do outro. Trata-se de ligação provocada pela experiência da história e com a história, seja o apreciador um solitário leitor do texto escrito ou ouvinte de um narrador que dá vida a uma história, assim como fez Xerazade.

A partir de toda uma fundamentação que sustenta o argumento de que a história oral suscita inúmeras possibilidades de contato com a própria humanidade, pode-se reconhecer que o movimento da transmissão por meio da presença do narrador oral é um elemento desse movimento empático e eminentemente humano.

Quem sabe muitas histórias, certamente é porque ouviu, leu ou contou. Assim, dispõe de mais conhecimentos para enfrentar situações novas durante o seu percurso de vida, uma vez que, ao contrário da maioria das formulações científicas, as histórias rejeitam verdades unívocas e permitem soluções múltiplas (Farias, 2011, p. 21).

Justamente essa capacidade descrita pelo autor permite uma multiplicidade de soluções, bem como, uma plena abertura ao novo, ao inusitado. Esses aspectos são provocados pela experiência estética coletiva com as histórias, possibilita viagens imaginárias a diversos tempos, lugares e culturas; dessa forma, também permite que possa ser tecida toda uma camada afetiva, simbólica e de resiliência, também identificada pela autor. A respeito da experiência da história oral como um espaço interpessoal, Busatto (2003) afirma que vê essa arte como:

(...) um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas,

íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de ‘estar com’, (...) o contar como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva. O ato de narrar em si, já é uma experiência compartilhada (p. 86).

A partir do argumento da autora, identifica-se que os contadores de histórias profissionais, que cada vez mais ocupam espaços cênicos por meio da arte de contar histórias, acabam por ampliar o acesso à experiência de ouvir e ao contato com a narração presencial afetiva. Dessa feita, seu trabalho inspira a retomada das narrativas orais também no cotidiano, ou seja, familiares, religiosos, professores, bibliotecários e diversos mediadores de grupo ampliam a presença e o sentido da literatura oral, tornando-a um recurso de formação, de mediação e de estabelecimento de vínculos.

Essa humanidade presente na experiência de contar e ouvir histórias é reafirmada por Medeiros & Moraes (2015) ao destacar a onipresença da arte de contar histórias e da leitura, afirmando que “essas práticas estão em todos os segmentos da humanidade por serem filhas da comunicação, o elo perdido entre o homem e o animal. Contamos porque lemos e lemos porque contamos, em um movimento circular” (p. 22).

Já a educadora portuguesa Margarida Morgado (2010), em seu livro *Educação Intercultural e Literatura Infantil*, esclarece que, de forma implícita, a escolha do tema de uma sessão de histórias por parte do narrador, ou mesmo de uma única história, pode estar implicado no desejo de provocar interesse pelo outro e pela empatia. Segundo a autora, quando, de alguma forma, esse narrador apresenta elementos de uma cultura diferente ou pouco familiar aos ouvintes, por meio de suas narrativas acaba por apresentar a pluralidade cultural humana, para ela, a autora destaca: “(...) o mundo em que vivemos hoje tem fronteiras abertas, que criam uma grande diversidade cultural e introduzem muitas mudanças no viver comunitário, de identidades, de reconhecimento da diferença ou provocação da indiferença” (p. 41).

Realizar um passeio etéreo pelas paisagens de uma história, imaginar desde a aparência física de personagens até figurar, de forma imaginária, os seus movimentos e os acontecimentos apresentados na narrativa, que vão desde conquistas, passando por vitórias e superações; acaba por tornar-se uma dinâmica subjetiva capaz de construir pontes em direção ao desconhecido, favorece com que sejam suscitados sentimentos de fortalecimento, superadas estranhezas e distanciamentos. Torna-se possível, portanto, ver como o outro, aproximando-se da sua realidade e de seus pontos de vista.

Os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas: partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o

fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em outros seres, diferentes e melhores do que quando o conto começa. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos (Machado, 2015, p. 35).

O contato com narrativas oriundas de diversas culturas, principalmente por meio de projetos educativos, reforça os pressupostos de uma educação humanista, de cidadania e de democracia, amplia a capacidade do sujeito de colocar-se no lugar de outra pessoa, ou seja, de compreender de forma mais empática seu contexto de vida e sentimentos expressados. Portanto, o universo das histórias acaba por promover atitudes empáticas, amplia as possibilidades de valorização e de respeito a outros povos, outras línguas e outros aspectos étnicos e de culturas diferentes.

Pensar a arte de contar histórias a partir do compromisso de identificá-la, também, como um empático espaço educativo, avança para a compreensão do compromisso ético de considerar que ela apresenta aspectos favoráveis ao desenvolvimento pessoal e à convivência. Logo, mobiliza a busca por conteúdos capazes de favorecer o ato de ouvir e de narrar, como uma prática que também possa ser constituída por educadores, em diversos contextos de formação.

A partir dos argumentos, identifica-se que a narração oral de histórias pode tornar-se uma oportunidade prazerosa de contato com o universo do outro, tornando possível o arrefecimento do estranhamento, do medo e da indiferença, principalmente em contextos multiculturais. O que acaba por legitimar o argumento da sua presença na contemporaneidade; sempre considerando sua gênese na tradição e no costume, como afirma a vasta obra de Câmara Cascudo, já citada.

“Sentir como o outro” favorece o respeito e o apreço por este. A empatia aqui discutida, seria uma forma de se ampliar o universo pessoal por meio da arte de contar histórias, fenômeno, a partir do qual, pode-se completar a própria vida, incorporando experiências alheias. Trata-se, portanto, do reconhecimento de um milenar elemento educativo e de enriquecimento da convivência, principalmente pelo fato de promover empatia.

### **1.1.3 - Literatura de Tradição Oral: um diálogo entre patrimônio e educação**

(...) podemos então, formular nos seguintes termos o problema constante com que se confrontam as sociedades de tradição oral: como manter a memória da experiência humana e torná-la presente num lugar e num tempo dos quais ela está efetivamente ausente?

(...) Esse problema de memória social, que os escribas e as bibliotecas resolveram parcialmente nas sociedades de tradição escrita, antes de abrir caminho ao mundo tecnológico virtual, define bastante bem algumas questões: O que conservar? Como conservar? Para quem conservar? Como transmitir? (Calvet, 2011, p. 12).

Em seu texto, Hampaté Bâ (2010) reflete sobre a necessidade de conservação da cultura oral, tomando como referência a cultura africana:

Estamos hoje, portanto, em tudo que concerne a tradição oral, diante da ‘última geração dos grandes depositários’. Justamente por esse motivo, o trabalho de coleta deve ser intensificado durante os próximos anos, após os quais os últimos grandes monumentos vivos da cultura africana terão desaparecido e, junto com eles, os tesouros insubstituíveis de uma educação peculiar, ao mesmo tempo material, psicológica e espiritual, fundamentada no sentimento de unidade da vida e cujas fontes se perdem na noite dos tempos (p. 211).

A recomendação do autor, de que é necessário que se intensifiquem os processos de recolha de elementos da cultura oral, está no cerne das questões que envolvem estudos e pesquisa em ciências como a antropologia, a sociologia, a psicologia e a educação. Além da identificação da relevância desses aspectos para o presente trabalho, que tem sua trajetória ancorada também no propósito de identificar até que ponto é possível estabelecer um diálogo estreito entre os bens culturais da tradição oral e as propostas educativas.

Diante desse corpo de argumentos, torna-se pertinente observar que a recente ampliação do interesse por riquezas culturais imateriais favorece sua preservação e acesso, em diversos segmentos da sociedade, inclusive por meio de projetos educativos da educação formal. Esse aspecto é capaz de contribuir, portanto, para a sua valorização e preservação; o que pode também favorecer a valorização do patrimônio imaterial, a partir da mesma lógica de intenções e de atuação. É possível educar por meio do encantário tradicional, assim, certamente se abrirão possibilidades de ampliar saberes e visões de mundo. Krenak (2019) afirma que “cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial” (p. 15).

Barroso (2019) destaca que é necessário “afastar definitivamente a ideia de que os ritos, e os mitos dos quais os ritos derivam, assim como as técnicas da magia, sejam fabulações e procedimentos alheios à realidade (p.78). Para o pesquisador tratam-se do conhecimento do mundo real e de intervenção nesse mundo real, ele argumenta que são maneiras de perceber o sensível, ou seja, pensar nesse mundo “(...) no plano do sensível, de especular sobre o existente a partir de como ele se apresenta aos nossos sentidos, entendendo o mundo sensível como expressão do mundo espiritual, esferas de um mesmo universo, diferentes, porém, indissociáveis” (p. 79).

A princípio, para sustentar essas reflexões, faz-se necessário identificar instituições que atuam no movimento de preservação dessas culturas. A Conferência Geral das Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na sua 32ª reunião, celebrada na

cidade de Paris, em outubro de 2003, aprovou o documento da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, cujos objetivos centrais são “a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial e o respeito do Patrimônio Cultural Imaterial das comunidades, grupos e indivíduos de todas as culturas do mundo” (p. 3). Em seu artigo 2º, o referido documento apresenta por Patrimônio Cultural Imaterial a seguinte afirmação:

[As] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 3).

Ao entrar em contato com parte dessas práticas, representações, expressões e demais elementos imateriais da cultura tradicional, o educador aproxima-se da possibilidade de perceber as histórias de tradição oral, enquanto integrantes desse patrimônio que, como aponta o documento, é constantemente recriado, ou seja, é diverso, cinético, mutável e universal, como a própria humanidade. Faz-se necessário, entretanto, ampliar a discussão na direção de ultrapassar a necessidade da valorização de elementos identitários e culturais para a provocação de discussões sobre as possibilidades de manutenção de sua existência, que, por sua própria composição, não apresenta-se como *matéria*, portanto, inserida em uma frágil e complexa lógica de preservação.

A definição do conceito de patrimônio cultural imaterial não é original ou completamente inovadora, exprime uma redefinição de terminologias que, por exemplo em Portugal, são trabalhadas há mais de um século no âmbito da Etnografia e da Antropologia - o “tradicional”, o “popular”, o “folclore”, ou seja, o estudo das “culturas populares e tradicionais”. Foi através da Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do PCI (ratificada em 2008) que a categoria “patrimônio cultural imaterial” instituiu-se no contexto internacional (Sousa, 2015, p. 6).

Cascudo (1967) mais uma vez firma argumentos a respeito da cultura tradicional, ancora-se no elemento que nomina de “costume”, ao referir-se à manutenção da transmissão pela tradição, afirma que os grupos humanos “possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários, desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais” (p. 9),

Inseridas nesse grande universo da cultura imaterial encontram-se as narrativas orais, que por meio da confirmação de sua atemporalidade e intangibilidade, estariam também com a

existência ameaçada de perder-se “na noite dos tempos”. Desse modo surge a questão: A ampliação dos processos de recolha e de transposição para a escrita podem garantir sua preservação?

A questão também encontra resposta na obra de Cascudo a partir da sua insistência pela valorização do costume. A defesa do pesquisador estabelece um diálogo direto com os argumentos apresentados por Calvet (2011) a respeito dos textos orais, assim como Cascudo (2012), reconhece o papel social destes, também enquanto elemento de formação de grupos, povos e sociedades.

O amplo potencial imaginativo e empático de uma história pode também ser despertado no leitor de um texto, porém, o distanciamento deste em relação ao autor não permite uma interação pessoal e íntima entre ambos, como no caso da experiência da troca de olhares e do contato estabelecido por meio da cadência ritmada da voz de um narrador. Essas reflexões acabam por reafirmar a arte de contar histórias como forte recurso para o favorecimento da interação humana.

Talvez, por sua gênese eminentemente constituída na tradição da oralidade, o espaço da narração oral de histórias vem se dando substancialmente por meio da observação/ação, ou seja, a repetição do ato de narrar enquanto costume de povos e civilizações. Por essa razão, durante muito tempo, entendeu-se a prática da narrativa oral como uma ação puramente intuitiva, afastada de qualquer necessidade de formação e/ou reflexão sobre a mesma. Partindo dessa concepção da Literatura Oral enquanto patrimônio cultural, Parafita (1999) afirma:

A literatura popular de tradição oral, as crenças e as superstições e outras manifestações tradicionais são tão ou mais valiosas para o conhecimento e compreensão da história e etnopsicologia dos povos do que as ruínas dos monumentos ou os fragmentos das inscrições. O autor sinaliza ainda a relevância das narrativas orais e tudo o que comportam, a partir do contexto social, lembrando que estas possuem valor e não são inferiores ao ‘patrimônio de pedra e cal’. Essa categoria de patrimônio está ligada ao intangível é considerada patrimônio imaterial ( p. 61).

A obra de Calvet (2011) amplia essa reflexão, ao apresentar sua abordagem a respeito de como as narrativas de acontecimentos do passado chegaram e chegam a outros tempos, “preservando assim, saberes e culturas”. O autor enfatiza sua discordância à hegemonia da cultura letrada, identificada na sociedade atual como superior e apontada enquanto a única capaz de produzir conhecimento, que, segundo o autor, trata-se da ideologia proposta pela lógica dominante.

Ao discorrer sobre os enredos históricos, aos quais nomina de “fragmentos do acontecido”, Calvet (2011) aponta que são transmitidos de uma geração à outra, tanto por meio da memória escrita, como da memória oral; afirmando que “tradição oral e tradição escrita designam, então, duas formas de comunicação linguística que, por sua vez, definem duas formas de sociedade” (p. 10). A obra provoca uma significativa reflexão a respeito da existência, ou não, de um antagonismo

entre ambas as formas de linguagem, principalmente enquanto produtores de saber, rompendo, assim, com a noção de supremacia de uma sobre a outra.

Ao longo do seu texto, o autor apresenta coerência e cumplicidade entre as duas formas de registro linguístico, para a composição da história. Ele legitima a história oral e a identifica em um lugar de equidade, frente à escrita. Sua argumentação se potencializa ao traçar o percurso sobre como a memória se “presentifica em registros orais” elaborados pelo homem, tanto como elemento de convivência, como enquanto instrumento significativo de preservação cultural e de produção de saberes. Dessa forma, o autor apresenta um confronto com a quebra do paradigma dominante, de que o conhecimento é inerente ao par: leitura e escrita.

Calvet (2011) traça sua trajetória argumentativa, apontando que o saber não se restringe ao universo letrado e à sua supremacia histórica. Ele pauta sua afirmação no fato de que a aquisição dessas habilidades não ocupa um lugar hegemônico em todas as sociedades e afirma:

O par analfabetismo/escolarização não se deixa, com efeito, definir senão num quadro de uma sociedade de tradição escrita, mas é outra a situação em sociedades sem escrita, nas quais a noção de analfabeto é uma noção importada, desprovida de sentido local, e, para esvaziar as conotações negativas desse “sem escrita” (p. 09).

A afirmativa mantém unidade de discurso com a pedagogia freireana, que sustenta a existência de uma leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra. Por meio de severas críticas ao processo de escolarização que “alfabetiza” exclusivamente por meio da cultura letrada, de forma completamente descontextualizada da realidade dos sujeitos, de seu grupo social e do seu modo de estar no mundo, Paulo Freire aponta haver uma dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo. De certa forma, Calvet (2011) reafirma a argumentação de Freire, de que “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (Freire, P., 1989, p.31). O autor complementa afirmando que “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (p.39).

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes (Freire, 1986, p. 164).

Ao provocar a reflexão sobre uma possível dicotomia entre a oralidade e a escrita, bem como o papel social dessa divisão, Calvet (2011) aponta as questões da desvalorização das culturas orais, afirmando que “passa por uma conotação sócio-histórica e política”. Assim como Freire, o autor traz à luz dos argumentos, os ciclos de culturas dominadas e dominantes, que ocupam a história humana, para tanto, aponta exemplos de sociedades milenares que não se restringiram à escrita para preservar fatos, cultura e saberes, ele lembra de que em determinadas circunstâncias, aos dominados foi imposta a cultura de seu dominador.

O autor contextualiza a reflexão tomando como principal referência as sociedades africanas, com indicação, também, de povos latino-americanos e asiáticos; referido-se a estas como culturas de gênese eminentemente oral, que foram marcadas culturalmente pela introdução ao universo letrado, durante o período do colonialismo europeu, na transição entre os séculos XV e XVI.

A imposição cultural do dominador oriundo da Europa, uma sociedade fortemente marcada pela oposição entre oralidade e escrita; em um período histórico que marca esses *desvalor* da cultura oral, conseqüentemente, contribuiu para a fragilização, ou mesmo o desaparecimento, de elementos culturais dos povos colonizados. Vários estudiosos da cultura de oralidade enfatizam, especificamente esse período, como uma forte marca para a cultura de separação entre oralidade e escrita. Nessa perspectiva, Sant’Anna (2011) afirma que :

Foram os românticos os responsáveis pela revalorização da memória oral das comunidades. Os romances foram uma recriação das narrativas orais. Os irmãos Grimm na Alemanha, o dinamarquês Andersen e romancistas, como Alexandre Dumas, Walter Scott e José de Alencar, foram buscar nas lendas, na história, no folclore, o imaginário coletivo (p. 16).

Calvet (2011) discorre sobre o período romântico europeu do século XIX e lembra seu forte confronto entre esses dois aspectos de circulação da palavra. Ele argumenta a partir de uma abordagem sócio-histórica, em que aponta para as diferenças desse período, que evidentemente separou a chamada arte popular, eminentemente oral, do que seria a arte sofisticada ou erudita, marcada, principalmente pela escrita. Não coincidentemente, destacam-se à mesma época, a iniciativa de vários europeus de produzir obras literárias, por meio da recolha e da transposição da oralidade para a escrita.

As conseqüências históricas desse contexto podem ser identificadas na sociedade atual, pela permanência da predominância da escrita, tanto na arte como no seio familiar, passando pelas instituições e pelos projetos de educação. Para o foco da abordagem deste trabalho, vale ressaltar que é justamente no interior desses dois universos de formação da identidade e de preservação da cultura – a escola e a família –, que, desde a infância, grande parte dos sujeitos da atualidade

estabelecem o maior contato com o universo literário pela escrita, fato que leva a conclusão de que o contexto familiar, social e escolar, é capaz de contribuir, ou não, para o contato dos sujeitos com a literatura oral.

Na obra do historiador francês Roger Chartier (2017) encontra-se uma abordagem significativa em relação a esse papel da oralidade para a formação humana, no destaque, o autor identifica a figura do narrador oral, geralmente um adulto do convívio infantil, como sendo um promotor de leitura para a infância. Chartier (2017) refere-se mais especificamente àquele que lê em voz alta. Esse estudioso da trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, argumenta que sujeitos que leem em voz alta para os mais jovens são “figuras orais que estão historicamente presentes na vida das crianças, mediando o acesso à leitura e à mensagem do texto” (p. 89).

De acordo com a abordagem do autor, essas figuras orais contribuem de maneira específica para a aquisição do conhecimento, dentre os quais destaca a habilidade da leitura de textos escritos. Em sua argumentação sobre a função social de algumas narrativas para a trajetória humana, ele destitui a escrita do que chama de etnocentrismo, ou seja, o autor contradiz a ideia posta historicamente de que as populações leitoras são mais importante que outras culturas e sociedades. A argumentação é pautada na referência às diferentes formas de transmissão oral de textos, que nem sempre foram produzidos para serem lidos na intimidade silenciosa e individual, tal como se dá no contexto da atualidade. Mesmo após o advento da invenção e da propagação da escrita, alguns textos tiveram funções, finalidades e usos coletivos, obedecendo, assim, à lógica da oralidade:

Para evitar qualquer tentação de uma leitura etnocêntrica, devemos nos lembrar quão numerosos são os textos antigos que não pressupunham de modo algum, como destinatário, o leitor solitário e silencioso à procura de um sentido. Compostos para serem falados ou lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas para produzir efeitos, os textos obedecem a leis próprias à transmissão oral ou comunitária (Chartier, 2017, p. 13).

O etnocentrismo abordado pelo autor remete diretamente às leituras em voz alta feitas por um narrador oral integrado ao cotidiano de crianças e de jovens ouvintes, principalmente, de contos maravilhosos ou contos de fadas, como são mais conhecidos no universo das publicações. Trata-se de um gênero literário extremamente contemplado por narradores do cotidiano, que recorrem à publicação em literatura infantil, porém, configuram-se textos que têm sua gênese em pesquisas de histórias populares da tradição oral, recolhidas em contextos e tempos diversos.

Essas narrativas, assim como outros textos orais, foram transcritas por pesquisadores, e, pela própria natureza do movimento literário, foram ganhando alterações no decorrer do tempo,

exatamente como revela o ditado popular: “Quem conta um conto, aumenta um ponto”<sup>13</sup>. Sabe-se que esse ponto acrescentado pode ser também suprimido, superlativado, ou seja, trata-se de um grande número de reescritas, com alterações construídas a partir da apreensão do pesquisador, sua história de vida e sua relação com aspectos da história recolhida; portanto, reconhece-se não apenas a transitoriedade das histórias, mas também, uma multiplicidade de seus contextos narrativos.

Atualmente, é possível encontrar em livrarias, bibliotecas e outros espaços literários, incontáveis versões para histórias mais consagradas, recolhidas por apreciadores-ouvintes, que posteriormente foram compiladas ao longo da história. Seria então a recolha e a publicação de textos da tradição oral o único veículo de acesso a esses textos pelas novas gerações? O que dizer então das sociedades e dos agrupamentos onde a cultura escrita não ocupa um lugar preponderante? Estaria o narrador oral realmente preso em um passado distante ou fadado ao desaparecimento?

Secularmente, a humanidade acompanha a experiência de transposição de narrativas orais para livros e para outros suportes. No Oriente, histórias milenares, inicialmente narradas oralmente nas caravanas que atravessavam os desertos, eram contadas por quem as aprendia e recontava. Pesquisas mostram que essas histórias foram passadas para o papel, inicialmente com o propósito de que novos narradores as acessassem e as aprendessem para contar; um movimento de perpetuação da existência de narradores, de histórias, de ouvintes e da arte de narrá-las.

A escassez de oportunidades de contato com os textos orais pode ser entendida, muitas vezes, como tendo sido resignificada a partir da publicação das narrativas recolhidas na tradição. A questão que aqui amplia-se, é quanto à ausência da narração oral em contextos mais amplos da sociedade atual; ou seja, situações de narração oral de histórias, com textos narrados de memória, com sua apreciação ampliada pela interação presencial de um narrador e seus ouvintes; enriquecida, em tempo real, pelos contributos pessoais desse narrador, assim como acontece na tradição.

A ampliação dessa reflexão transcorre para o caráter social e educativo da narração oral de histórias, a partir da compreensão de que por meio da história e da memória, bem como do envolvimento empático dos sujeitos nessas situações narrativas, a prática de contar histórias às crianças ou ler para elas textos literários em voz alta, ainda permanece no costume de algumas famílias, principalmente enquanto ainda são bem pequenas e não adquirem a habilidade de compreender a linguagem escrita. Entretanto, vale ressaltar a experiência da narração oral de textos literários, atualmente, tem sido fortemente enriquecida pela voz de profissionais contadores de histórias.

---

<sup>13</sup> Ditado popular - texto da cultura de tradição oral.

O grande desafio para os espaços de educação, seria, portanto, ampliar esse acesso a textos de Literatura Oral também em seu suporte original, a partir da intenção pedagógica de perceber a narração como a arte de contar histórias na perspectiva da Educação para o Desenvolvimento Humano. A compreensão da potencia desse acesso é apontada por Machado (2015):

Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a determinado tempo histórico, mas traz em sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo (p. 44).

Essa atemporalidade das histórias, fundamentada pela autora, confirma que o lugar de ouvintes dessas narrativas, que apresentam diversos tempos e lugares, conduz à sua valorização, bem como, à valorização de outros tempos históricos e contextos sociais diversos. Esse aspecto democrático da escuta de histórias é uma marca significativa da cultura de tradição oral, portanto, sugere-se que ela permaneça como uma experiência educativa e vincular, mesmo em grupos, sociedades e territórios onde a escrita ocupa um espaço preponderante.

É certo afirmar que a invenção e a difusão da escrita contribuíram para a preservação de parte desse acervo da tradição oral desde os remotos registros das narrativas do Antigo Egito e da Mesopotâmia, até os textos dos contos de fadas apreciados na atualidade. Porém, o que aqui discute-se, mais especificamente, é o lugar da oralidade, mediante o seu potencial como promotor de diálogo, vínculo e empatia, aqui já discutidos. Ao transpor essa reflexão para o âmbito da educação para o desenvolvimento humano, retoma-se o lugar de presença do narrador oral, seja ele profissional, natural ou atuante em situações cotidianas.

A identificação do contador de histórias, a partir de um lugar de presença, está presente na obra de Machado (2015) também encontrada no ensaio de Benjamim (2015) sobre o narrador oral:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (p. 205).

A argumentação do autor conduz à reflexão sobre as histórias de tradição oral, que apresentam singularidades de determinados lugares e/ou culturas, conseqüentemente, são ilustradas por marcas identitárias de um povo ou território. O narrador natural, por exemplo, não é o artista profissional; ou mesmo alguém que faz uso de histórias como recurso de mediação no seu cotidiano laboral ou familiar, como é o caso de professores, educadores sociais, psicólogos, ou pais por

exemplo. Esse sujeito que aprendeu pelo costume constituiu-se enquanto narrador na tradição, e até os dias atuais é tomado como referência desses outros narradores da urbanidade.

Barroso (2019) lembra que “nas comunidades tradicionais, se a forma estética do objeto é dada pelo artista, seu valor simbólico é dado pela coletividade. É a coletividade que significa e ressignifica o objeto a partir de seu contexto de uso. É ela, inclusive, que decide se determinado objeto ou determinada manifestação cultural tem valor estético ou não” (p.137). O narrador natural aprendeu a contar histórias por observação e por prática, porém, muitas vezes, ele também é o familiar que narra à beira da cama ou da rede de crianças, e muitas vezes também é convidado para narrar profissionalmente e/ou remunerado para tal.

O reconhecimento de um narrador tradicional configura-se em sua trajetória de vida, comumente é aquele sujeito que ouviu histórias de seus antepassados, dos antigos moradores de um determinado território, foi ouvindo que apreendeu histórias e passou a contá-las, emprega na narrativa, sua própria identidade enquanto sujeito singular e integrante de um coletivo. Trata-se de alguém que narra para e sobre si, que atua caracterizando as histórias que conta, emprega nelas marcas pessoais, familiares e de sua comunidade, fortalece, assim, os elementos da cultura a qual pertence, tal qual como “o oleiro que deixa suas marcas no vaso”, como destaca Benjamim (1994).

Quando Cascudo (2012) afirma que nesse tipo de narrativa são encontrados traços identitários, tanto de comunidades locais como de matrizes tradicionais, pode-se perceber que, por sua gênese, eminentemente constituída no costume e na oralidade, o espaço da narração oral de histórias se dá, principalmente, por meio da observação/ação de um sujeito narrador que imprime sua marca pessoal ao recontar. Por essa razão, durante muito tempo entendeu-se a prática narrativa como uma ação puramente intuitiva, para agraciados genuinamente com o talento da oratória, uma idéia que afastava qualquer possibilidade de formação e/ou reflexão sobre essa arte.

Na conceituação deste trabalho, entende-se a narração de histórias tradicionais a partir de sua matriz de origem, trata-se de uma busca ancorada na cultura dos povos e das etnias que compõem a multiculturalidade brasileira, reconhece, ao mesmo tempo, que o espaço das narrativas orais atua diretamente no combate ao racismo, aos preconceitos e às atitudes xenofóbicas, exatamente pela capacidade de promover encontros afetivos com a diversidade. O próprio movimento empático que a escuta de uma história provoca é capaz de valorizar aspectos positivos, que passam pela questão da interculturalidade, pertinente em projetos de educação para a cidadania.

O acervo cultural oral brasileiro conta com um vasto e complexo repertório. A chamada literatura popular ocupa parte do imaginário fabuloso nacional, bem como, influencia boa parte da literatura autoral produzida. A árvore da cultura brasileira possui galhos frondosos, que ramificaram

suas influências a partir da presença africana e europeia, que juntou-se à longa presença indígena; contando também com vários outros povos que coloriram esse país multicultural. Barroso (2019) reflete sobre o “rico cenário da cultura popular brasileira e afirma que ele “(...) é ricamente criado por *griots*, artífices e mestres do ofício, contadores de romances, trovadores e saltimbancos” (p. 6).

No Brasil profundo, múltiplos narradores “partilham cantos, danças, histórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar” (Casculo, 2012, p. 27).

Casculo (1967) também afirma que “o Povo guarda e defende sua Ciência Tradicional, secular patrimônio onde há elementos de todas as idades e paragens do Mundo” (p. 29), assim, enfatiza o caráter científico desse movimento de contar e ouvir ao longo da história da humanidade. Todo o vasto repertório literário, passado de boca a ouvido, compõe um grande acervo que não pode ser negligenciado ou desconsiderado, principalmente enquanto marca histórica, identitária e patrimonial. Já segundo Farias (2011), foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, passando de uma geração a outra:

Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social e cósmica. Algumas dessas histórias ficaram registradas nas paredes das cavernas e ainda resistem às intempéries acontecidas durante os milhares de anos (p. 19).

Todo esse acervo conservado na memória do povo, que pode ser perdido “na noite dos tempos”, é oficialmente considerado enquanto Patrimônio Cultural Imaterial. O chamado desta investigação é quanto ao compromisso ético com esse potente instrumento de acesso ao conhecimento e de promoção de vínculos; principalmente em ambientes identificados como intelectualizados, ou seja, em espaços onde a cultura escrita se auto-define de forma hegemônica. Essa legitimação, seria para além dos suportes oficial e legal, sugere-se uma reflexão sobre as possibilidades de manutenção dessa arte preservada pelo costume da transmissão.

Ainda refletindo sobre a arte da palavra para cultura africana como referencia antropologia, Barroso (2019) destaca:

O griot está sempre em viagem. Ele é mestre de uma escola nômade, que vai à casa do aluno com ele trocar saberes. Sua pedagogia é a do conto, da dança e da música. Sua arte, a da palavra dita de viva voz e corpo inteiro (p. 117).

Calvet (2011) aponta a fala dos *Griots* africanos e seus acervos míticos, como exemplo de conservação oral da história. O autor destaca que a tradição oral diz respeito a todo um acervo

textual transmitido de boca a ouvido, não apenas na literatura, já que esta constitui apenas um de seus aspectos. Barroso (2019) destaca:

(...) o griot não é apenas aquele que fala, mas também o que escuta a palavra, quem a acolhe e armazena. Por isso, é o grande depositário das tradições orais de sua gente, desde os mitos fundadores, pesando pelos contos iniciáticos, até os provérbios e anedotas, assim como o cancionero, enfim, toda a memória constituída pelo povo ( p. 117).

Calvet (*Ibidem*) também chama atenção para a não exclusividade do texto literário como elemento da tradição oral, apesar de destacá-lo enquanto significativo exemplo, dentro do universo dos textos orais. Compreende-se, portanto, que elementos como receitas culinárias, medicina natural, manejos da terra, brincadeiras da infância, folguedos, rituais religiosos, músicas e vários outros passados oralmente, se constituem também como registros culturais; além de todo o repertório pictórico. O autor conclui sua abordagem e ratifica a oralidade como elemento fundamental para a conservação da memória social e da forma de transmiti-la.

Há um ponto de intercessão de suas argumentações com Cascudo (2012) quando este afirma que “essa literatura, que seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir, como ensinava São Paulo”(p. 152).

Ao apontar a legitimação da tradição oral, tratando-a com a mesma verossimilhança da tradição escrita, a convergência dialógica entre os autores resulta na reflexão sobre a presença da literatura nos contextos educativos, considerando-se a preponderância e a quase exclusividade da cultura letrada. Suas defesas dialogam com a crítica de outros estudiosos que combatem a quase ausência da literatura oral no universo escolar. Ausência que pode ser identificada nos projetos educativos que apresentam a cultura popular e o texto oral, exclusivamente nas celebrações do calendário civil, como a data que comemora o dia do folclore no Brasil, por exemplo.

O chamado dos autores citados trata os textos orais enquanto registros patrimoniais e históricos, tal qual aqueles encontrados nas edições publicadas. Porém, ambos destacam que não pode-se considerar esses textos como relíquias presas no passado, visto que, claramente um indeterminado número de narrativas orais permanece vivas em muitos contextos da atualidade.

(...) todas as sociedades de tradição escrita foram, em um momento de sua história, sociedades de tradição oral. Os homens falaram antes de escrever (a melhor prova disso está em que se estuda o *nascimento* da escrita) e organizam sua sociedade em função da fala. Mas esses “vestígios” testemunham também o fato de que todas as sociedades de tradição escrita conservam uma parte de oralidade, e que essa parte não é, não pode ser considerada como um *corpus* fóssil (Calvet, 2011, p. 140).

A literatura, nascida na base oral, tendo depois ocupado outras dimensões, permanece como a atividade humana da transmissão, gera conhecimento e encantamento, como no princípio. A esse respeito, Calvet (2011) revela que “(...) a introdução da escrita em uma sociedade de tradição oral não era um fator de destruição potencial” (p. 144). Todas essas argumentações e reflexões convergem para o entendimento de que os autores empenham-se em atestar a credibilidade da oralidade enquanto elemento cultural e de registro, enfatizam a significativa contribuição para pesquisas históricas, e, conseqüentemente, de fundamental importância em contextos de educação. “¿cómo salvar lo visible, si no es transformándolo en el lenguaje de la ausencia, de lo invisible?<sup>14</sup>” (Raine Maria Rilke)

## **1.2. A Narração Oral de Histórias: um contributo no âmbito da Educação**

### **Intercultural**

Narizinho confessou que gostava muito das histórias com o diabo dentro, e disse que todas elas confirmavam o dito popular de que o diabo não é tão feio como o pintam.

— Credo! — exclamou tia Nastácia fazendo três benzeduras. — Como é que uma menina de boa educação tem coragem de dizer isso do canhoto?

Narizinho arregalou os olhos.

— Como? É boa! Pois você mesma não acaba de contar a história dum diabo bom?

— Mas isso é história, menina. História é mentira. O "cão" é "cão". Não muda de ruindade.

— Se o cão é cão, viva o diabo! — gritou Emília. — Não há animal melhor, nem mais nobre que o cão. Chamar ao diabo cão, é fazer-lhe o maior elogio possível.

— Dona Benta — exclamou tia Nastácia horrorizada — tranque a boca dessas crianças. Estão ficando os maiores hereges deste mundo. Chegam até a defender o canhoto, credo!...

— Olhe, Nastácia, se você conta mais três histórias de diabo como essa, até eu sou capaz de dar um viva ao canhoto — respondeu dona Benta.

Tia Nastácia botou as mãos e pôs-se a rezar (Lobato, 1995, p. 52).

Tia Nastácia, personagem do escritor brasileiro Monteiro Lobato, é uma narradora oral natural, com sua habilidade de contar histórias é capaz de abrir inúmeras possibilidades de diálogos com e entre seus ouvintes. A contadora de histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo amplia a reflexão sobre o papel do narrador oral, que empresta a voz e o corpo à narrativa, provocando, no ouvinte, singulares apreensões de sentido. A personagem de Lobato retoma o argumento de preservação da cultura oral. Nesse grande universo literário, integrantes do acervo imemorial de povos e culturas, as histórias ganham voz e diversidade por meio dos múltiplos narradores orais que as escutam, aprendem e recontam, em uma larga cadeia de transmissão cultural e afetiva.

---

<sup>14</sup> Como salvar o visível, se não o transformar na linguagem da ausência, do invisível?

A respeito desse narrador oral, Cascudo (2012) afirma que nos tempos remotos da própria infância: “Todos sabiam contar estórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas não a criatura vivente para contar uma história” (p. 38). A descrição do pesquisador aponta diretamente para a imagem desse narrador oral que conta com uma prodigiosa memória, bem como, em um corpo, também cultural, que amplia o sentido da narrativa por meio de leves movimentos de gestos e de olhares. A já citada obra sobre a tradicionalidade narrativa do povo Xavante,, destaca essa manifestação narrativa que acontece no corpo do narrador oral:

Quando um velho Xavante conta uma história, ele se transforma. Brota no seu corpo uma força nova. Ele cria gestos, sons, expressões, movimentos. Transporta quem está ouvindo para um tempo mágico. Revive a cada história, o tempo da criação. Traz para o presente os ancestrais mágicos que criaram todas as coisas. Incorpora sua força (Sereburã *et al.*, 2005, p. 10).

Ao dar voz às palavras que compõem a narrativa, o contador de histórias conduz os ouvintes com esse trançar etéreo de palavras, expressões e gestos. Dessa forma, a partir do que lhe é narrado, o ouvinte vai produzindo imagens por meio da imaginação fortemente influenciadas por seu universo pessoal. Ao experienciar os acontecimentos do enredo partilhado, cada um atua de forma singular, mesmo estando em uma experiência em grupo; ao que Cascudo (2012) nomina de solidariedade coletiva.

Assim como Narizinho, que argumenta a favor do personagem supostamente mau, qualquer ouvinte é capaz de sentir o mesmo medo que a jovem presa por uma bruxa; a vontade de voar do sapo, que não foi convidado para a festa no Céu, porque não pertencia ao grupo alado; o ímpeto de coragem do herói ao enfrentar um dragão maior que ele; a alegria das crianças ao serem encontradas na floresta; o orgulho do Jabuti por ser o único a conquistar o intento, apesar de desacreditado. Esses vários sentimentos vividos nas histórias, podem ser experimentados por ouvintes que descubrem-se empatizados com personagens e contextos. Esses exemplos retirados de histórias tradicionais confirmam o quanto um enredo pode possibilitar que o ouvinte coloque-se no lugar do outro, sinta como se fosse ele, conheça melhor sobre o universo do outro, seja ele real ou simbólico.

Toda essa mobilização interna em direção a uma história e seu contexto, promove interação entre os sujeitos, por meio dessa imersão subjetiva, nas paisagens e nos acontecimentos narrados. Ouvir uma história pode realmente provocar identificações, edificar afetos e abrandar conflitos. Toda essa camada de possibilidades de projetar-se na narrativa, por meio de uma comunhão de sentidos, é também experienciada pelo narrador em contato com o ouvinte, suas expressões,

movimentos e falas ao narrar uma história são confirmações que complementam essa interação entre narrador e ouvinte. Para Meireles, C. (1984):

O gosto de contar é idêntico ao de escrever e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções e danças entremeadas às narrativas (p. 49).

A partir do que afirma a autora, compreende-se que ao integrar uma roda de histórias são evocadas vozes de narradores ancestrais, portanto, estabelece-se um compromisso com esses homens e mulheres, que edificam a “palavra encantada”. Essa partilha social vivenciada por povos e comunidades foi atravessada pelo tempo, por meio da voz de um narrador oral, e este, por sua vez, percorre toda uma jornada de busca por ouvir mais e mais, de forma que possa ampliar o próprio repertório de histórias que possa contar, portanto, pode-se afirmar que a narração oral de uma história, começa no movimento de busca do narrador, ao escolher o que e como contar.

O movimento do contador de histórias, continuamente alimentado por essa busca por novos textos, passa pelo preparo singular de cada história, e chega aos momentos de partilha. São três partes de “um trançar etéreo”, que envolve: busca, preparo e partilha. A descoberta da existência desse movimento, dialoga diretamente com outras tríades, aqui já apresentadas. Sendo uma delas apontada por Medeiros & Moraes (2015) que figura a comunicação humana – mensagem, texto e receptor – e a que compõe o ambiente da narração oral – narrador, narrativa e ouvinte.

Observa-se um cruzamento entre as três, e o resultado aponta para mais uma tríade, a que figura a trajetória metodológica de pesquisas sobre contos orais, parte integrante desta jornada, sendo esta: fonte, registro e versão. Diante da identificação dessas tríades, percebe-se que as formas como encontram-se na humanidade, são exclusivas da fenomenológica condição humana. Essa encruzilhada de caminhos, volta ao ponto de partida que revela o significativo papel de Maa, o interlocutor divino, apresentado por Hampâté Bâ (2010).

Desde o preparo até o momento da partilha de uma história, o indivíduo estabelece uma rede de contatos, movimenta-se em direção ao compromisso com o universo dos contos e aqueles que serão seus ouvintes. A busca por provocar a atenção e o encantamento de quem o escuta, move o contador de histórias a imaginar o que sentirá o outro. Sua jornada principia na busca do que é possível provocar nesse outro, por meio de recursos narrativos escolhidos intencionalmente. Essa mobilização contínua, acaba por dar sentido ao texto, ao ouvinte e à existência do próprio narrador.

Partindo do reconhecimento ancestral do griot como o condutor das histórias, Barroso (2019) revela que ele “está sempre atento ao público: não conta para ele; conta com ele. Sua fala é

simples, direta, viva, sem afetação” (p.138). O folclorista bem observa esse “homem ou mulher da palavra como alguém que “(...) deixa livre a imaginação do ouvinte. Conhece cada nuance do enredo e tira partido disso, explorando uma nova possibilidade a cada narração que faz do mesmo conto” (*Ibidem*).

Conhecer o aspecto formativo e informativo das narrativas literárias ocupa a obra de vários teóricos do assunto, principalmente nos campos da educação e da psicanálise, fato que amplia a perspectiva de se pensar a presença desses textos, sejam eles do campo da escrita ou da oralidade, como elemento educativo, a ser compreendido para além dos aspectos ligados à cognição, ou mesmo enquanto produtor de algum tipo de informação.

A expressão ‘comunicação’ deriva do latim e significa tornar comum, partilhar, voltando, assim, à ideia de círculo, de ir e vir. Contudo, além desse grau de familiaridade com a comunicação, o ato de contar histórias é também filho da arte, que não deixa de ser comunicação, embora esta não seja a sua principal característica, uma vez que a arte tem como princípio a estética (Medeiros & Moraes, 2015, p. 11).

O caráter comunicativo, apontando pelo autor como parte integrante da narração oral de histórias, amplia a compreensão do seu principal lugar no mundo enquanto obra arte, remete à discussão que tenta perceber o lugar da própria literatura, enquanto conteúdo da linguagem, em contextos educativos. Um trabalho com narrativas orais, passa pela escolha de textos capazes de ampliar questões estéticas e comunicativas; para tanto, esse narrador prepara-se para que a narrativa possa provocar sentidos e torne-se capaz de ampliar os campos de experiências dos ouvintes.

Para que a arte de contar histórias alcance todo esse potencial, é necessário que esse narrador conte histórias em gesto de doação, como quem oferece um presente. O contínuo movimento de busca, preparo e partilha oral de histórias, aqui já abordado, possui forte potencial de ampliar o envolvimento entre sujeitos e histórias, trata-se de um compromisso ético e estético, com esse movimento cultural herdado dos povos ancestrais e que, e até os dias de hoje, reverberam entre pessoas, grupos e comunidades.

Identificando esse narrador das culturas populares, Barroso (2019) afirma que ele “é aquele que opera prodígios. Usa o próprio corpo e os mais diferentes recursos, para abrir as vias do encantamento. Seu fazer suspende o tempo ordinário e estabelece o espaço do maravilhoso” (p. 22). Segundo o estudioso da cultura popular, com seu olhar pesquisador debruçado sobre o artista cearense, afirma que ele “trafega nos limites do real e do irreal, da história e da ficção, estabelecendo paralelos, correspondências, abrindo conflitos, fazendo ligações. Trabalha para além da verdade e da objetividade, no campo do imponderável e da poesia” (p. 22).

Comentar, aferir valor, concordar, discordar, expressar-se e argumentar sobre as emoções suscitadas por uma história, assim como fez a personagem Narizinho após ouvir Tia Nastácia, são atitudes que ampliam reflexões e diálogo nos espaços educativos, a partir da atuação implicada desse narrador oral. Por essa razão, identifica-se que tanto a escuta de histórias, como as conversas surgidas após a experiência, acabam por alargar a qualidade positiva do convívio.

Por meio dessa interação, pautada na ação-reflexão-ação de um narrador comprometido, é possível favorecer o movimento empático dos sujeitos e ampliar o potencial formador do ato de contar e ouvir histórias, configura-se como significativo conteúdo de formação humanista.

De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permaneceu no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção. Ao pintor que, do alto da escada, com seu gorro de jornal, vai colorir as paredes da casa. Ao padeiro que hoje se inspirou e fez pães com forma de dragão e tartaruga (não passe indiferente pela vitrine). Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo a sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história (Bosi, 2003, p. 51).

A reflexão de autora desperta a compreensão de que as histórias, inclusive aquelas vividas no cotidiano, podem ser interessantes e envolventes, principalmente quando oriundas da lembrança de alguém que atravessa a existência de outro. Um trabalho educativo com a presença de narrativas orais conta com um excelente recurso para promoção de diálogos, seja em espaços formais e institucionais, como escolas e universidades, seja em outros projetos e contextos de formação.

Percebe-se que essa possibilidade de integração, é capaz de favorecer com que diálogos interculturais possam ser enriquecidos por meio de histórias, principalmente compreendidas como recurso de formação. A respeito desse potente papel formador e interacional, a contadora de histórias brasileira, Rosana Mont'Alverne (2011), revela seu pessoal envolvimento com contextos narrativos. A partir da própria experiência de ouvir e contar, ela afirma:

Com as histórias aprendi a fazer perguntas e a buscar respostas diretamente na fonte. Aprendi também que contamos as nossas próprias experiências. Não nos apaixonamos por um conto de fadas em vão. A partir dessa reflexão, percebi de onde vinha a minha própria vontade de contar: da necessidade de me expressar no mundo, de repartir minhas experiências de uma maneira lúdica e interessante, de ajudar o outro através da palavra do conto, do mesmo modo como sempre me senti confortada ao ouvir histórias (p.177).

A partir da partilha, esta reflexão caminha em direção à descoberta de como as histórias orais podem configurar-se como um contributo para a educação, não apenas na perspectiva de

trabalhar conceitos, porém, em busca de favorecer relações interpessoais promovidas pela presença do narrador. No que se refere aos elementos de interação provocados diretamente na relação de proximidade, como no caso da escuta presentificada de um narrador, Machado (2011) afirma:

(...) para acontecer, precisa na maioria das vezes do calor dos corpos sentados uns ao lado dos outros, da voz plena e do olhar brilhante dos contadores de estórias mirando nossos olhos. Das risadas, suspiros, mãos na boca e variadas caretas que os computadores até podem registrar, mas(...) a respiração que anima todos esses gestos, eles não podem transmitir. A mesma respiração que leva pessoas juntas guiadas pela cadência das palavras encantadas, para além do horizonte visível ( p. 201).

Costa (2015) complementa a argumentação da autora, ao afirmar que “na modernidade tardia, ou pós-modernidade, o chamado processo de globalização provoca deslocamentos que afetam as identidades culturais, sendo mais apropriado falar em formas de identificação, e é preciso aprender a lidar com as metamorfoses com muita agilidade” (p. 35).

Na apresentação da já citada obra, Barroso (2019) afirma buscar abrir um debate sobre o tema “na tentativa de estabelecer algumas premissas para um novo projeto civilizatório que incorpore um olhar diferente sobre a arte”. O autor ainda destaca:

Submetida a lógicas econômicas, a espiritualidade se mercantiliza, serve ao mundo do trabalho e da produção. Como outras instâncias da cultura, a arte se desenvolve atrelada à economia, num campo de disputas intestinas, movido a interesses monetários e políticos. Em nome de um conhecimento dito científico, experimental e empírico, o saber popular é desacreditado (Barroso, 2019, p. 11).

O mesmo enfatiza que o “resultado dessa globalização, mediatizada pelo mercado com a utilização de uma desenvolvida tecnologia digital, além de facilitar a formação de grandes redes internacionais de criminalidade (como a pedofilia e o tráfico de drogas)”. Todo o seu campo argumentativo em relação ao chamado mundo globalizado, evidencia que trata-se de “(...) um crescente processo de homogeneização cultural, apagando diferenças na conformação de uma indústria de comunicação de massas em âmbito mundial (Barroso, 2019, p. 13). Aspecto relevante para a busca desta investigação que reflete a partir da educação intercultural.

### **1.2.1. Histórias Oraís no âmbito de abordagens educativas interculturais**

Pode-se identificar a necessidade de ampliação dos espaços para que a narração oral de histórias como um destaque no âmbito da educação intercultural. Talvez pela posição à margem dos contextos da educação formal, de certa forma, “ a história (...) se resguarda das rápidas mudanças

impostas pela modernidade. Os textos da tradição constituem parte de um lastro que fundamenta a cultura” (Medeiro & Moraes, 2015, p. 35).

Vindas do espaço sideral, do Outro Mundo, como diziam os celtas, do tempo dos sonhos, como acreditavam os aborígenes, do inconsciente coletivo, como afirma a teoria junguiana, as histórias nos cercam, formando um tecido diáfano, transparente, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso, um fio condutor no labirinto de nossas vidas (Pietro, 1999, p. 14).

A autora que questiona a respeito da origem das histórias, ao mesmo tempo legitima sua atemporalidade. Seus argumentos ampliam o questionamento sobre quais elementos separam uma determinada cultura de outra, ou seja, revela não poder haver rigidez em determinar elementos específicos de um determinada época, ou mesmo de determinada cultura. Essa é a razão pela qual é usado o termo matriz cultural, trata-se de algumas marcas identificadas como evidentes em determinados contextos culturais, ou seja, manifestações tradicionais de uma cultura que apontam marcas étnico-culturais.

Tratando-se de um ritual que acontece há muitos e muitos anos, em lugares, épocas e culturas diferentes, a narração oral de histórias, para muitos povos, é a forma de comunicação com suas tradições, costumes, origens etc. As histórias estão carregadas de símbolos, são compostas por “conteúdos de humanidade”, capazes de revelar questões próprias do ser humano, por essa razão, tocam de forma significativa e provocam empatia. Por meio das histórias é possível enriquecer a compreensão a respeito das relações humanas, amadurecer sentimentos, aguçar sensações e ampliar o conhecimento sobre o vasto mundo. Homens e mulheres narram e são narrados pelas histórias.

Vale salientar que a narrativa, por si só, não pode ser considerada um elemento intercultural, o seu potencial empático é que a torna capaz de favorecer diálogos interculturais. Aproximar pessoas a contextos culturais diversos, por meio do universo literário, seja ele oral ou escrito; conta com o forte recurso da palavra. A história pode ser um elemento multicultural, porém, não se trata de qualquer história, nem do fato de submetê-la aos ouvintes, creditando o seu aspecto intercultural isolado da atitude do narrador e/ou mediador dos grupos com os quais atuam.

A esse respeito, Morgado (2012) esclarece que, de forma implícita, a escolha do tema de uma sessão de histórias, ou mesmo a escolha da narração de uma única história, pode atender aos pressupostos da educação intercultural, quando, de alguma forma, enfática ou não, apresenta em seu contexto elementos de uma cultura diferente ou pouco familiar aos ouvintes. Rushdie (1999, citado por Morgado, 2012) afirma que “esse aspecto reflete o reconhecimento de que o mundo em que vivemos hoje tem fronteiras abertas, que criam uma grande diversidade cultural e introduzem

muitas mudanças no viver comunitário, de identidades, de reconhecimento da diferença dos vizinhos”. A autora ressalta esse aspecto como importante e afirma que “(...) para o entendimento da interculturalidade num mundo global em que ocorrem migrações em massa e onde se tornam praticamente inevitáveis experiências de alienação e de perda de coordenadas”, o diálogo intercultural é fundamental (Handlin, 1952, citado por Morgado, 2012, p. 10).

O recorte que enfatiza o valor das histórias de tradição oral enquanto texto literário favorável aos contextos de educação, evidentemente parte da perspectiva da interculturalidade. Morgado(2012), no artigo EUMOF: Tipologias de Contos Interculturais, que aborda perspectivas pedagógicas de classificação dos contos tradicionais compilados pelo projeto EUMOF<sup>15</sup>, revela aproveitar as categorias propostas por Cai e Bishop, na obra *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues* (1997). Segundo a autora:

O que se pretende demonstrar são as possibilidades que os contos tradicionais oferecem [...] (aos leitores e aos educadores) de abrir novas perspectivas e pontos de vista culturais sobre a realidade ou o fato de poderem alertar para questões de distribuição desigual de poder, discriminações sexistas e raciais por comparação de realidades distintas representadas, ou tensões e conflitos que se geram quando indivíduos de duas ou mais culturas entram em contato (Cai e Bishops, 2006, citado por Morgado, 2012, p. 37).

Em contrapartida, não se fala em textos interculturais, mas em perspectivas de abordagem intercultural de certos textos. Contudo, quando surgem coletâneas de textos interculturais, elas tendem a selecionar representações que comparam duas ou mais culturas, sobre rituais do mundo, textos em tradução, textos autobiográficos de grandes personalidades mundiais do mundo da política, do desporto, da arte, textos sobre confrontos étnicos e raciais; textos sobre experiências de i/emigração em que se contrastam duas culturas (Morgado, 2012, p. 36).

Sabe-se que narrador apresenta o texto para a apreciação de belezas, sem a intenção de apontar valores morais, conteúdos conceituais e/ou atitudinais, ou mesmo apontar informações de qualquer natureza. Dessa forma, o narrador atua sem uma intenção didático-pedagógica, mesmo tendo a consciência de que, com uma história, ele é capaz de ajudar a construir saberes, provocar reflexão, percepção e sentimentos. Mesmo tratando-se, na maioria das ocasiões, de uma experiência coletiva, é singular o mergulho de cada ouvinte e do próprio narrador no universo de cada história. Provocado pela intensão do narrador, que é previamente pensada a partir de uma relação pessoal com a história, sua palavra é intencionalmente proferida, é dessa forma que torna-se capaz de conduzir todos à emoção que une, tanto os ouvintes quanto ele, à narrativa.

---

<sup>15</sup> European Mobility Folktales.

O momento da narração é de partilha, de troca, ou seja é de plena interação. O contador de histórias “vê” os cenários, as personagens e os acontecimentos, dessa forma, ele antecipa a emoção do ouvinte e identifica a melhor forma de figurar, com palavras, silêncios, gestos e expressões; tudo o descreve ao apresentar a história. Ou seja, não é uma ação puramente intuitiva, exige preparo, dedicação e, fundamentalmente, capacidade, também empática de favorecer troca e entrosamento entre ele e os ouvintes, entre os ouvintes e a história. Desse modo, compreende-se que faz parte do processo de formação do educador, que pretende utilizar narrativas como um elemento da educação, investir em aspectos referentes ao constante enriquecimento da sua habilidade narrativa.

Já a reflexão em relação ao contributo das histórias orais, mais especificamente no âmbito da Educação Intercultural, passa pelos preceitos de projeto de educação para a cidadania multicultural, e não se restringe ao desenvolvimento de um novo perfil de conhecimentos, atitudes, valores e/ou competências para os alunos. Segundo Morgado (2010):

Também inclui, no quadro do ambiente total da escola, os materiais de instrução, as abordagens pedagógicas, o currículo formal e o currículo oculto, as formas de avaliação, as políticas de escola e as políticas educativas, os estilos e estratégias de ensino/aprendizagem, as formas de participação da e na comunidade, bem como as atitudes, percepções, crenças e ações do pessoal educativo (p. 64).

A argumentação da autora, conduz a uma série de reflexões em relação às necessidades oriundas de uma proposta de educação intercultural, como aponta no texto que abre o livro: Educação Intercultural Desafios e Possibilidades: “Ao contrário de outros temas em educação, quando se escreve sobre questões interculturais, expressamos nossa sensibilidade cultural, nossas experiências culturais, nossas emoções, como também, nossa representação de raça, de etnicidade, de discriminação e de cultura” (Santiago, Akkari & Marques, 2013, p. 9).

Abordagens como multiculturalismo e interculturalismo apontam desafios para um trabalho que estabeleça diálogos entre educação intercultural e direitos humanos. Em seu artigo sobre a temática, Candau (2008) aponta a relevância do discurso dos direitos humanos em contextos interculturais e analisa diferentes abordagens a respeito do multiculturalismo surgidas a partir de discussões e problemáticas identificadas como resultantes da pluralidade cultural e consequência da globalização. A autora enfatiza:

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais (Candau, 2008).

No mesmo documento a autora contextualiza a questão de se pensar a cultura como um direito, em detrimento do que se julga prioritário:

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais (Candau, 2008).

No que se refere à perspectiva intercultural, Candau (2016) aborda a temática e argumenta em relação às suas especificidades. A autora considera:

(...) básica a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas *assimilacionistas* que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais (p. 808).

A Educação Intercultural é uma das quinze áreas identificadas no projeto de *Educação para Cidadania*, do Ministério da Educação Português, que indica como propósito “(...) contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (p. 28).

Em 2011, a UNESCO avança em direção às especificidades de reflexões que envolvem a Educação Intercultural, aponta sua relevância para discussões a respeito da temática das culturas na perspectiva do desenvolvimento humano e lança novo relatório mundial intitulado: *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. O documento aborda de forma direta a importância da especificidade e de se perceber a interculturalidade como um tema de relevância para o contexto da educação. O texto apresenta a afirmativa de que “o diálogo intercultural depende em grande medida das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós” (UNESCO, 2011, p. 09).

Diante de tamanha relevância para as questões mundialmente discutidas em relação a igualdade de direitos, direito à diferença nas relações étnicas, de gênero, geracionais e outras, todas no contexto do desenvolvimento humano e inseridas de forma direta na perspectiva da interculturalidade; mesmo constando em documentos oficiais da educação, a temática é ainda pouco

contemplada no que se refere à considerá-la em projetos, linhas de pesquisa acadêmica ou mesmo nas redes de cooperação científica e social.

Em artigo intitulado: Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil, Fleuri (2003) afirma que “O debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação e nos movimentos sociais é bastante recente no Brasil, assimilando inicialmente elementos dos estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte” (p. 52). Segundo o autor, trata-se de um debate complexo, “em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas e em que é preciso manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro” (*Ibidem*).

Diante de todos esses aspectos apontados, compreende-se que a presença de um diálogo intercultural em projetos educativos no Brasil, por exemplo, claramente demanda a ampliação do acesso a fundamentos teóricos que favoreçam a promoção de discussões sobre diversidade cultural, conflitos oriundos da convivência entre culturas diversas e outros aspectos da multiculturalidade. É justamente nessa perspectiva que evidencia-se aqui o papel das histórias orais como um elemento favorável às abordagens interculturais nos contextos de educação, podendo, portanto, fortalecer o caminho na direção de também atribuir-lhe o papel de apresentadora de culturas e contextos diversos, capazes de aproximar pessoas a universos diferenciados dos que lhe são familiares.

Carneiro (2007) clarifica os principais fundamentos da abordagem da interculturalidade e esclarece que, “em tese geral, a temática aborda o enquadramento de uma educação para os valores e para a cidadania” (p. 9). O referido autor argumenta:

Num mundo em rede, permanentemente interligado e submetido a forças de intercomunicação irresistíveis, a consciência humana é também interdependente. Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente ao ponto de ser verdade que, no plano da eticidade partilhada: ‘Eu sou tu e tu és eu!’ (*Ibidem*).

Na perspectiva de ampliar reflexões a respeito de conteúdos capazes de contribuir com a educação para a cidadania e a partir dos argumentos, até aqui apontados, em relação ao lugar de favorecimento da interação e da relação de pertença, promovidos pelo universo das narrativas orais; é possível encontrar convergência na fala de Fernandes (2015), quando este afirma:

Contar histórias é criar e alimentar a fantasia dentro do imaginário do ser individual e do ser coletivo, abrangendo o consciente e o inconsciente em todos os graus de interculturalidade, em todas as idades, em todos os povos e culturas. É transmitir saberes, conceitos, ilusões, realidades e tudo o mais que se possa imaginar para formar e transformar o comportamento do ator social (p. 96-97).

Cada vez mais se confirma a existência da necessidade de mudança no paradigma educacional, principalmente quando se lida com diferenças culturais em contextos sociais, bem como, em contextos de formação, em especial no âmbito de educação formal, como é caso da escola, por exemplo. Sobre a temática, Santiago, *et al.* (2013) afirmam:

A alteração que propomos é passar do processo de homogeneidade à heterogeneidade, considerando a diversidade em todos os espaços e na dimensão pedagógica da escola. No paradigma de homogeneidade, os alunos recebem o mesmo tratamento e a escola é indiferente às diferenças culturais. No paradigma da heterogeneidade, os alunos são reconhecidos como culturalmente diferentes, alterando currículos, práticas pedagógicas e eliminando barreiras institucionais e atitudinais, que, antes da adoção desse paradigma, operavam sob a forma de discriminação e preconceito, à medida que a diferença sempre foi considerada um problema a ser resolvido (p. 9).

No bojo da discussão a respeito do conceito de educação intercultural, Ouellet (2010, citado por Morgado, 2012) aponta a temática como sendo “a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários, atitudes, comportamentos e competências de compreensão de outras culturas e maior interação comunicativa e social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (p. 64).

A partir dessas definições mais genéricas, Morgado (2010) apresenta propostas operacionais, no sentido de oferecer orientações a respeito dos elementos que fundamentam a atuação docente, no contexto da educação intercultural. Propostas estas que, segundo afirma, são capazes de favorecer o desenvolvimento de competências ou de gestão curricular, com enfoque nas relações sociais da escola com a comunidade, de modo a reduzir o preconceito, a discriminação e o racismo. A autora afirma que “a existência de diversas abordagens que podem co-existir e serem designadas como propostas de educação intercultural e educação multicultural; fazendo diretamente uma ponte para o conceito de Educação para a cidadania multicultural” (p. 64).

Como são representações da condição humana, as histórias, quando fazem sentido aos ouvintes, os reconectam com a própria humanidade e a humanidade do outro. A ambiência da narração oral permite que os ouvintes encontrem sentido na vida, além de segurança em si mesmos, por terem entendido ou resolvido problemas pessoais por conta própria, e não em decorrência da explicação de outros. Esse processo se dá, de forma muito direta, por meio do contato com elementos da cultura, principalmente com as inúmeras formas de narrativa, entre elas, as histórias. A respeito da constituição desse recurso da arte, Bakhtin & Voloshinov (1926 - 1981) defendem:

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social afetando outra formação social. O estético, tal como o

jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, consequentemente, só pode ser uma sociologia da arte (p. 3).

Segundo Vieira (2009) “no contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturas nacionais ou locais, mas, antes, as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica, e sempre em gerúndio” (p. 147). O autor destaca a forma como cada indivíduo apreende uma narrativa e afirma que do “elemento que envolve um “eu” individual a um “eu” coletivo” (*Ibidem*). O argumento torna-se favorável à indicação das histórias de tradição oral para processos de formação para a cidadania, ou seja, fortalece o argumento de um diálogo possível entre a arte de contar histórias e a Educação Intercultural.

Ao partilhar sua experiência como ouvinte de histórias da tradição oral na infância, destacando a vivência como forte influenciadora para sua formação pessoal e profissional; Bedran (2011), a partir da própria vivência e identidade pessoal, confirma o argumento de Vieira (2009) comentando sua experiência afetiva nessa escuta:

(...) meu encontro com a arte narrativa e o canto, entremeando o enredo dos contos. Aconteceu muito cedo, na infância ainda não alfabetizada, quando a forma de ler o mundo se apresentava através das histórias contadas e cantadas por minha mãe. A exemplo do que Câmara Cascudo mostra ser o que acontecia no Brasil-Colônia, com as amas contando histórias e acalentando as suas crianças e as das Sinhás, o material que me era passado por minha mãe foi o meu primeiro “leite intelectual” recebido (p. 60).

Esse aspecto formativo e informativo da escuta de histórias, identificado pela narradora profissional, vem ocupando a obra de vários teóricos a respeito do assunto, principalmente nos campos da educação e da psicanálise. A experiência narrativa cada vez mais reassume o seu papel formador, já identificado por diversas áreas como a antropologia e a história, enquanto elemento primário dos contextos de formação humana, reafirmado por Machado (2015) ao destacar que “o processo de aprender por meio de histórias e parábolas é uma estratégia arqui milenar” (p. 32).

Outro aspecto preponderante encontrado nos argumentos tanto em Bedran (2011) como em Machado (2015), é quanto à aprendizagem pautada na experiência pela convivência. Nesse sentido, destaca-se a fala de Freire, P. (2002) ao enfatizar que “a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade” (p. 29). Em resposta sobre o contributo da narração oral de histórias para a Educação Intercultural, é possível *ouvir* o convite da autora para que seja dedicado um olhar cuidadoso sobre essa arte, de forma que "para SEMPRE,

possamos escolher boas histórias, bem contadas, quando possível, por... (ainda existem muitos)... seres humanos, com terra sob nossos pés e céu acima de nossas cabeças” (p. 201).

### **1.2.2. Interculturalidade e Educação pela Arte**

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações (Krenak, 2019, p. 16).

A recorrente lógica da homogeneização nos processos educativos, responsável por apresentar os mesmos conteúdos, da mesma forma, para todos os sujeitos, como também a desconsideração dos saberes que trazem de seus contextos; acaba por reforçar a ideia de que o diferente rompe com o que seria o padrão ideal. Essa lógica de padronização adotada pela educação acaba por provocar a elevação de aspectos como discriminação, opressão e evasão; reforçando a lógica do senso comum que argumenta igualdade de direitos, para justificar políticas educativas de homogeneização.

Muitos investigadores e teóricos da educação, abordam as possibilidades da quebra dessa estrutura por meio da arte. Para Edgar Morin, a arte é um elemento essencial para o desenvolvimento da condição humana, porque por meio de suas representações, a arte revela a vida em toda sua complexidade. Por meio da obra do autor percebe-se ser possível pensar no âmbito da complexidade e por meio de linguagens da arte como literatura, poesia, cinema, música, pintura ou escultura, a escola pode possibilitar um profundo encontro com o humano.

Além do filósofo, diversos outros cientistas sociais apontam um caminho de mudança pela arte. Vale ressaltar que trata-se da reafirmação da importância das múltiplas linguagens da arte para o contexto educativo, não como instrumento especificamente didático, e sim como um espaço capaz de provocar empatia, aproximar sujeitos e culturas, e favorecer discussões pertinentes à educação. Sendo esse espaço de socialização, como já abordado, necessário para que a educação promova experiências de convívio e acesso ao conhecimento, tendo a arte como um canal em potencial.

Para Barbosa (2009), a educação tem capacidade de tornar-se “o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (p. 10). Segundo a autora, “a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco” (Ibidem). A partir da sua argumentação, é possível identificar a importância da apreciação da própria cultura, principalmente em grupos ou países que sofreram ou sofrem o domínio de outros povos, como é o caso do Brasil, que, até a atualidade, sofre forte influência de códigos culturais do período de sua colonização.

Barbosa (2009) destaca que somente no século XX, “os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores” (p. 4). Mesmo diante da perspectiva de ampliação dessa valorização, sabemos que os anos de dominação, seja pelo colonialismo ou pelo julgo capitalista, dificultam essa valorização identitária, mesmo porque “ a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (*Ibidem*). Cascudo (1971) enfatiza: “Ouvir o povo vale uma universidade.”

A partir do que foi refletido até aqui, percebe-se que favorecer o acesso aos bens culturais e científicos acumulados pela humanidade por meio do acesso às linguagens artísticas, é possível ampliar as discussões a respeito de diferenças e igualdade de direitos, promove-se, assim, uma ação educativa com perspectivas de inclusão. Para Gusmão (1999), a ideia de um modelo ou referência padrão para a cultura humana, seria um entendimento desvirtuado “dado que nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos” (p.42).

Na perspectiva de avanço da reflexão sobre o lugar das narrativas literárias para o processo de desenvolvimento humano, bem como no sentido de perceber quais as possibilidades de gerar mudança por meio da educação, faz-se necessário observar a própria dinâmica dos processos educativos, de forma que possam favorecer a associação das partes com o todo, do individual com o coletivo, e, dessa forma, buscar coerência entre o que está sendo proposto e os pressupostos da educação para o desenvolvimento global. Ao refletir a partir da lógica de perceber a existência desse diálogo, conseqüentemente é possível empregar sentido entre micro e macro, mobiliza-se, assim, o olhar em direção ao outro.

## CAPÍTULO 2

### MEDIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (Rosa, 1994, p. 24).

A afirmativa acima é de Riobaldo, narrador/protagonista do livro: Grande Sertão Veredas<sup>16</sup>, do romancista brasileiro João Guimarães Rosa. O foco narrativo da história está em primeira pessoa, acontece por meio de um diálogo estabelecido entre o sertanejo Riobaldo e um interlocutor, que não se manifesta diretamente. Portanto, é possível imaginar esse interlocutor sendo qualquer um dos leitores que mergulham nas paisagens da história de Guimarães Rosa.

A partir dessa hipótese, e ampliando a afirmativa de que o ser humano não está sempre do mesmo jeito igual, estando sempre em mutação, afirmativa feita pelo próprio Riobaldo, amplia-se essa jornada reflexiva sobre semelhanças e diferenças por meio da seguinte pergunta: O homem deve buscar ser sempre igual aos demais?

O relatório mundial da UNESCO (2009) – Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural – chegou como um chamado à reflexão a respeito dos temas que circundam essa possível igualdade humana. O referido documento argumenta que o aumento dos pontos de interação entre as culturas, advento fortalecido pela globalização, provocou o que chama de fricção, ou seja, a ampliação da aproximação também gerou o aumento de tensões.

Por meio do seu relatório, a UNESCO nos confronta com a presente realidade global e o atual encontro de diversas culturas, que, sob o argumento da reivindicação de identidades, vem tensionando questões sociais e vulnerabilizando pessoas e grupos.

Para alguns a diversidade cultural é intrinsecamente positiva, na medida em que se refere a um intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura do mundo e, assim, aos vínculos que nos unem nos processos de diálogo e de troca. Para outros, as diferenças culturais fazem-nos perder de vista o que temos em comum como seres humanos, constituindo assim a raiz de numerosos conflitos. Este segundo diagnóstico parece hoje mais crível na medida em que a globalização aumentou os pontos de interação e fricção entre as culturas, originando tensões, fraturas e reivindicações relativamente à identidade, particularmente a religiosa, que se convertem em fontes potenciais de conflito. Por conseguinte, o desafio fundamental consistiria em propor uma

---

<sup>16</sup> Romance experimental modernista escrito em 1956, foi pensado inicialmente como uma das novelas do livro *Corpo de Baile*, lançado nesse mesmo ano, a narrativa cresceu, ganhou autonomia e tornou-se um dos mais importantes livros da Literatura Brasileira e da Literatura Lusófona. No mesmo ano, Guimarães Rosa também lançou as novelas que compõem a obra *Corpo de Baile*.

perspectiva coerente da diversidade cultural e, assim, clarificar que, longe de ser ameaça, a diversidade pode ser benéfica para a ação da comunidade internacional (UNESCO, 2009. p. 1).

O texto remete o leitor ao cenário do atual contexto histórico, em que pode-se, claramente, identificar uma crescente aversão à diversidade cultural, o que acaba por resultar na falta de importância dada ao outro, principalmente quando este é identificado como diferente e/ou integrante de outra cultura. Essa falta de importância merece ser compreendida se a intenção é combatê-la, a partir desse entendimento este trabalho preconiza reconhecer a diversidade cultural como uma mais-valia para valorização da cidadania.

Trata-se como o outro, aquele geralmente identificado por marcas sociais e étnicas diferentes, seja o estrangeiro, o confesso de uma prática religiosa ou ideológica distinta, aquele que não está inserido na mesma classe econômica, podendo também ser o do gênero oposto, o de outra etnia, de orientação sexual diferente, morador de outro espaço geográfico, tendo ou não nacionalidade igual. Esses e muitos outros elementos identitários estão no conjunto do que seriam as diferenças apontadas socialmente, que, pelo fato de seguirem revelando-se nas práticas sociais atuais, tornam-se comuns à identificação dessas diferenças de forma conflituosa, justificando falta de valorização e respeito humanos.

Quando identifica-se que, historicamente, a lógica da sociedade prende-se a princípios e a valores considerados exclusivos, amplia-se o risco de caminhar para a aceitação da existência de um padrão, portanto, torna possível a rejeição de pessoas que não correspondem a este padrão imposto, seja ele étnico, social ou cultural.

Para Gusmão (1999), o estabelecimento figurativo de um padrão é socialmente criado. A autora afirma que as imagens fabricadas e as formas como elas funcionam, classificando e excluindo pessoas que não são condizentes com a realidade, portanto, necessitam ser enquadradas em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos, sobre essas aparatos a autora afirma:

“(…) têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinquentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade” (Larrosa, 1998, citado por Gusmão, 1999, p. 42).

Em contextos com tensões recorrentes e vulnerabilidades iminentes, costuma-se observar que, mediante o paradigma dessas imagens equivocadas, a vida de outros sujeitos pode não ser vista como importante, comumente identifica-se nessas realidades uma dinâmica do pensamento individualizada e não humanista, porém, vale ressaltar que essa desvalorização da vida não ocorre

apenas em ambientes considerados vítimas e/ou geradores de conflitos, essa desvalorização tem ocupado contextos diversos da sociedade.

Já para D'Ambrosio (2014), os problemas do mundo atual têm dimensões muito grandes, a autora destaca a incapacidade coletiva “de atingir um estado de paz nas suas quatro dimensões (paz individual, paz social, paz ambiental e paz militar) e de viver em harmonia com os outros e com a natureza” (p. 7).

A partir das colocações da autora, percebe-se essa incapacidade, aliada aos antecedentes históricos de opressão de determinadas culturas sobre outras. Encontra-se uma crescente falta de reconhecimento do outro como cidadão. Esses fatos contribuem, diretamente, para o estabelecimento das diferenças como um problema, como também, a compreensão de que determinadas vidas tornam-se mais importante que outras.

Vale reiterar que essa lógica individualizada e não humanista, não se instala exclusivamente em determinado contextos, pode ser percebida ao longo de toda a história da humanidade, por toda a sociedade e de forma larga, sem distinção de grupos ou sujeitos. Trata-se de uma lógica vigente também na civilização atual, e, a partir dela, ampliam-se atitudes de desrespeito, de opressão, de exclusão e de omissão; evidentemente mais acentuadas em sociedades historicamente oprimidas.

Observar essa conjuntura espelha, diretamente, uma longa história de imposição de padrões, trata-se de uma lógica severamente ampliada na atualidade, conduzindo, a partir dessas reflexões, ao reconhecimento do que tem-se chamado de: crise ética mundial dos valores humanos.

A lógica padronizante do novo mundo globalizado, a dinâmica acelerada dos cotidianos, o consumo elevado, os meios de comunicação em massa, que tratam o mundo de forma homogênea; até mesmo os próprios processos educativos vêm solidificando o distanciamento entre as pessoas. Diante da severa dificuldade de compreensão deste quadro, o resultado é a rejeição de determinadas formas de ser e de estar, de determinadas pessoas, grupos e sociedades. Trata-se do chamado aparato padronizante, apontado por Gusmão (1999), que quando reproduzido na educação, torna-se potencialmente um aparato pedagógico opressor.

É certo lembrar que o termo “globalização” é quase sempre utilizado para descrever unicamente a mundialização das dimensões econômica e tecnológica, embora muitos críticos tenham assinalado que a globalização seja uma dinâmica multidimensional, isto é, ecológica, cultural, econômica, política e social, tudo isso em mútua interdependência. Ainda assim, não deixa de ser um termo que pertence a uma visão unidimensional e redutiva do devir humano do planeta (Morin, 2003, p. 63).

Mesmo diante do alerta do filósofo, para que não seja cometido o equívoco de considerar o tema por meio de uma visão unidimensional, observa-se que essa interdependência de fatores impõe a vida numa sociedade que apresenta uma severa lacuna quanto ao respeito à cidadania e ao desenvolvimento humano, o que acaba por comprometer todas as outras dimensões, afastando a ação educativa da perspectiva de uma educação humanista.

Retomando a compreensão da longevidade desse processo, considera-se que essa lacuna não é datada exclusivamente de uma cronologia recente. Na obra *As Veias Abertas da América Latina*, escrita pelo uruguaio Eduardo Galeano em 1970, o autor analisa a história do continente latino-americano, apontando a exploração econômica e a dominação política como fatores preponderantes para as situações de vulnerabilidade vividas pelos povos do referido continente.

Em 2010, no prefácio de edição da mesma obra em português, quatro décadas após a primeira publicação, o autor lamenta que o livro não tenha perdido sua atualidade. Observação nos conduz a refletir também sobre a atualidade, fecha-se a quinquagésima década de escrita de Galeano e, lamentavelmente, seu discurso permanece atual e pertinente na América Latina, e um sistema opressor que impede o desenvolvimento humano em diversas outras partes do mundo.

Ao discorrer sobre as questões sociais de um dos países dessa América empobrecida pela invasão, pela dominação e pela exploração, o autor discorre sobre a pressão do consumo, mesmo em países com boa parte das necessidades básicas atendidas, e afirma que: (...) agora que todos têm educação e sapatos, as necessidades se multiplicaram geometricamente, ao passo que a produção só pode crescer aritmeticamente, afirmando tratar-se de uma (...) pressão do consumo, que agora é consumo de todos e não de poucos (Galeano, 2010, p. 71).

O autor confronta o leitor com a imposição do consumo acelerado e a histórica e contínua dominação do capital, que, em nome do crescimento econômico, comumente é apontado como indicativo de desenvolvimento. Porém, cientistas sociais, em todo o mundo, permanecem chamando a atenção para questões que decorrem dessa lógica e, principalmente, quanto aos danos provocados em sociedades desfavorecidas, reverberando em muitas questões, inclusive na questão planetária.

Diante da pressão do capital e do consumo, percebe-se que mesmo estando em cheque a sobrevivência de determinadas vidas, se ela estiver presente em contextos identificados como alheios, é raro provocar quem não é diretamente afetado com a possibilidade de finitude. A vida do outro, a comunidade do outro, o país do outro, e até mesmo a vida do planeta, ocupam pouco espaço no âmbito de preocupações e cuidados, percebe-se como um sintoma da dificuldade humana de pensar e atuar enquanto integrantes dessa humanidade que partilha o mesmo meio ambiental.

Barroso (2019) alerta que faz-se urgente e necessário “um projeto que seja planetário, isto é, parta da idéia da Terra como um grande ser vivo, que precisa ser preservado e renovado” (p.13), o educador destaca a urgente necessidade:

Olhar, olhar bem para nos encontrarmos no olhar do outro. Desta maneira, veremos que há mais coisas que nos aproximam do que coisas que nos afastam. Assim podemos encontrar nas outras pessoas todas as nossas qualidades, e caminhar em direção ao melhor de nós mesmos (Bernat, 2008, citado por Barroso, 2019, p. 119)

Muitos ainda não identificam, por exemplo, a também urgente necessidade de pensar conjuntamente sobre o desenvolvimento e a proteção da vida na Terra, mesmo diante de tantas iniciativas mundiais por meio de coletivos que promovem tratados e acordos, na perspectiva da valorização da vida e desse devir humano do planeta. Krenak (2019) enfatiza:

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrado nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes - a sub-humanidade ( p. 11).

Será que o homem atual está confrontado pela visão reducionista, apontada por Galeno? Será que é possível investir na lógica de povos originários quando esses foram “esquecidos nas bordas do planeta”, como alertado por Krenak? Diante dessas questões, faz-se necessário a busca por engajamentos que gerem soluções, dessa forma, superar o quadro que se apresenta no presente e diante das gerações futuras.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Freire, P., 1979, p. 16). A partir da afirmativa do educador, reafirma-se a necessidade de busca por mudanças, identificando essa possibilidade por meio da educação, de forma que se possa encontrar soluções capazes de acessar os vínculos que unem esses mesmo seres humanos.

Sustentados nos argumentos de vários pensadores da educação e outras ciências, pode-se perceber que essas transformações buscadas encontram possibilidades de ser conquistadas por meio da compreensão crítica dos sujeitos. O fato gera um maior investimento nos espaços de mediação no âmbito da educação e, conseqüentemente, na formação do educador/mediador.

A partir dessa provocação, percebe-se a necessidade de aprofundamento nos argumentos que sustentem os pressupostos de uma ação educativa capaz de favorecer um trabalho mediado, e,

diante do exposto, em relação à ampliação das dificuldades em contextos multiculturais, a dimensão intercultural ganha contextos de destaque, mais especificamente, em trabalhos educacionais.

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das idéias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (Barbosa, 2009, p. 13).

A abordagem da arte-educadora brasileira, Ana Mae Barbosa, nos remete a esse professor que organiza, questiona, estimula e aglutina do conhecimento a ser partilhado, aproxima da compreensão de que identificar o potencial papel da educação mediada amplia a busca por interconexão de campos de conhecimento, tais como diversidade cultural, interculturalidade, diálogo e participação cidadã. Logo, identificando-os como fundamentais para as abordagens comunicativas em espaços de educação, em especial, educação comunitária – campo em que este trabalho está inserido.

Na perspectiva de abordar o tema da interculturalidade, a UNESCO, em seu relatório sobre Políticas Culturais (1982), afirma que para chegar ao cerne do conceito na elaboração do documento, partiu da adoção da mais ampla definição possível a respeito do conceito de cultura.

(...) o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças, (...) tem o mérito de não adotar uma visão da cultura demasiado restritiva e de não se centrar num aspecto particular para definir o que a caracteriza (UNESCO, 2009, p. 4).

A partir dessa visão mais ampliada do conceito de cultura, busca-se romper, com o equívoco da ideia de existência de valores universais únicos e restritos, a lógica constituída historicamente e reforçada pela educação. A perspectiva é de constituição de um caminho em direção a um maior investimento em propostas de mediação dialógica da cultura, de forma a valorizar esse sujeito diverso, que carrega uma identidade que é mutável, e, por sua vez, compõe a diversidade cultural que caracteriza a humanidade.

A partir dessa compreensão, é possível traçar um caminho na direção de perceber a necessidade de favorecer uma educação cidadã, democrática e inclusiva, que atue por meio de diálogos positivos e promova direitos humanos, que encontra eco de fortalecimento por meio das dinâmicas participativas.

O filósofo brasileiro Herbert de Souza (1996) – o Betinho – fortalece a compreensão a respeito do papel da participação no âmbito da educação mediada, ao afirmar que:

Quando o cidadão descobre que é ele o princípio do que existe e pode existir com sua participação, começa a surgir a democracia. Cidadania e democracia andam de mãos dadas e não existem separadas. Cidadania não é individualismo, mas afirmação de que cada um em sua relação de solidariedade com os outros. Cidadania e democracia são baseadas em princípios éticos e têm o infinito como limite. Não existe limite para a solidariedade, a liberdade e a igualdade, a participação e a diversidade. A democracia é uma obra inesgotável (p. 67).

A argumentação do filósofo amplia possibilidades de compreensão dos princípios éticos que baseiam os termos cidadania e democracia, identificando-os como fundamentais para essa discussão, dessa forma, torna-se significativo justificar sua presença numa ação educativa que possa compreender que as diferenças como uma componente do trabalho em educação. Nessa perspectiva, amplia-se a possibilidade de um diálogo com campo da mediação intercultural na educação, de forma a identificar as competências interculturais a serem desenvolvidas, mais especificamente, nos contextos da educação comunitária.

Diante da temática da interculturalidade é comum o encontro com questões a respeito da diferença e/ou semelhança entre os termos multiculturalismo e interculturalismo. Na busca dessa compreensão, a partir do contexto histórico, identifica-se que o multiculturalismo encontra-se amplamente abordado em propostas da educação, tanto no campo formal, como em outras ações e projetos educativos.

A conquista de um avanço na identificação dessa diferença, implica partir do que trata o termo identidade cultural, e, de um maior aprofundamento a respeito de como se dá a integração de identidades diferenciadas, na composição de contextos que abraçam essa multiplicidade de culturas, ou seja, contextos multiculturais.

Ao discorrer sobre o tema, o autor jamaicano Stuart Hall caracteriza identidade cultural como aquele conjunto de aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" as culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais (Hall, 2006, p. 8). O autor também afirma que o multiculturalismo é marcado pelas diferenças entre culturas, apresentando-se por meio de um conjunto de características sociais. Para que se possa melhor perceber a concepção do autor, em especial no que diz respeito ao conceito de identidade cultural, o autor aponta três concepções historicamente distintas, sobre as quais discute-se a seguir.

A princípio Hall (2006) aponta o sujeito do Iluminismo dotado de capacidades centradas na razão; depois dele, surge o sujeito sociológico, que ocupa o mundo moderno, formado pela relação

estabelecida com o outro; e, por fim, o autor aponta o surgimento do sujeito pós-moderno, que, pela influência do atual mundo globalizado, distancia-se de uma ideia de identidade fixa. Segundo o filósofo, esse sujeito da atualidade estaria imerso em uma espécie de crise de identidade.

O autor provoca uma reflexão sobre essa possível crise identitária, seu questionamento é elaborado a partir de elementos da atualidade, em que aponta uma forte influência da lógica da globalização. Sua abordagem é exemplificada com o que chama de identidade cultural nacional, marcada por indivíduos da mesma nacionalidade, que, de forma equivocada, o senso comum busca identificar em uma só unidade. Ao questiona essa visão única, ele aponta os deslocamentos ocorridos nessas identidades, afirmando que foram provocados por uma nova lógica que “a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13).

A partir da lógica do autor, percebe-se que, principalmente na era pós-moderna, trata-se de um equívoco pensar a identidade de forma unificada. O filósofo amplia o argumento afirmando que a identidade é composta por um emaranhado de representações, como padrões, símbolos, língua, modos de pensar, de agir e outros. Portanto, não deve ser percebida como única, justamente pelo fato de todas essas representações também serem compostas por inúmeras outras diferenças, como gênero, etnia, dentre outras.

Hall (2006) segue sua crítica ao afirmar que, principalmente como decorrência da própria conjuntura do atual mundo globalizado, os deslocamentos acabam por provocar, no interior dessas identidades, o que chama de hibridismo de culturas, originado pela elevação dos processos migratórios e pela ampliação da comunicação virtual. Trata-se de elementos que acabaram por alargar as influências de uma cultura sobre a outra. O autor aponta que historicamente “existem fortes tentativas para se reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar a coesão, o “fechamento” e a tradição, frente ao hibridismo e à diversidade. Dois exemplos são o surgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo” (Hall, 2006, p. 92).

Essa reflexão apontada, é ilustrada com exemplos de processos históricos do século XX, reconhecidamente constituídos por extrema opressão de grupos/povos sobre outros, e, principalmente, pela intolerância étnica; edificados a partir dessa lógica de restauração, purismo e opressão, tal como aconteceu no episódio do Norte Europeu, tal qual com escravização de povos africanos por colonizadores europeus, no século XVI, exemplos de crimes contra a humanidade, provocados pela mesma lógica.

A retomada da história contribui para que se perceba que, para se pensar sobre diversidade cultural, principalmente como argumento educativo para promoção de direitos humanos, é necessário um aprofundamento do próprio conceito de identidade, que não pode ser fechado em um padrão. Corre-se o risco de banalizar, ou mesmo reproduzir crimes humanitários como os anteriormente citados, reconhecidamente, responsáveis diretos pela vulnerabilidade até hoje revelada em muitas sociedades, um legado desumano de episódios dessa natureza.

A reflexão a respeito do tema é ampliada por Eduardo Galeano (2010), quando, na já citada obra sobre a história da América-Latina, discorre sobre a opressão colonizadora que massacrou povos tradicionais, o autor afirma que:

Se tornou infinita a cadeia de sucessivas dependências, que têm muito mais do que dois elos e que, por certo, também compreende, dentro da América Latina, a opressão de países pequenos pelos maiores seus vizinhos, e fronteiras adentro de cada país, a exploração de suas fontes internas de víveres e mão de obra pelas grandes cidades e portos (p. 9).

A medida que compreende-se o conceito dessa identidade que sofre e ganha mudanças e transformações ao longo da história, é possível tecer uma melhor análise a respeito, principalmente baseada nas consequências desses episódios emblemáticos de intolerância étnica. Essa percepção move os sujeitos para a desconstrução do que até então era reconhecido como identidade cultural, os conduz a compreensões, que dialogam diretamente com que Hall (2006) conceitua como processos identitários, ou seja, reconfigurações culturais surgidas como decorrência das constantes modificações provocadas pela mobilidade de sujeitos e grupos, a interação entre culturas e inúmeros outros elementos sócio-históricos.

A reflexão pode ampliar-se pautada nessa concepção de processos identitários, em direção à sua aplicação para a educação em contextos multiculturais, aqui já citado como objetivo de busca do presente trabalho. Hall (2006) separa os termos multicultural e multiculturalismo apontando que as estratégias e políticas afirmativas, propostas na modernidade como termos de reparação desses episódios de exclusão; sustentam-se na perspectiva do chamado sujeito sociológico, que atua muito focadamente no respeito à diversidade cultural.

Principalmente no âmbito da educação, foram pensados e adaptados situações e espaços na intenção de gerar ações propositivas em contextos multiculturais. Hall (2006) também identifica essa busca como sendo um aspecto do multiculturalismo, que buscou atuar nesses conflitos históricos, principalmente, diante dos chamados antagonismos conflitantes, construídos a partir da distinção entre grupos compostos por determinadas características humanas, como pessoas negras e

pessoas brancas, masculino e feminino, homossexualidade e heterossexualidade, juventude e velhice, pobreza e riqueza, popular e erudito, além de outros.

Essa espécie de luta entre contrários permanece reproduzida em muitos contextos, e até a atualidade promove situações de opressão e torna-se extremamente nociva à própria humanidade. Essas relações acabaram por influenciar outras dicotomias, tais como: individual *versus* coletivo, cognição *versus* emoção, oralidade *versus* escrita, quantitativo *versus* qualitativo, objetivo *versus* subjetivo e muitas outras. Ao observar a história dessas tensões, percebe-se que marcam e dificultam diálogos, principalmente entre integrantes desses supostos grupos antagônicos e em contextos identificados como multiculturais; reflexão capaz de afastar o equívoco de achar que tratam-se de tensões especificamente entre nacionalidades distintas.

Essas e outras relações conflituosas acabam por revelar a necessidade do se pensar o que seria uma grande mudança no contexto educacional, ou, até mesmo, o que poderia ser chamado de reformulação epistemológica. Principalmente diante da constatação de que, até então, trabalhar, a partir da lógica homogeneizante e pouco dialógica, com a qual os sistemas de ensino comumente atuam, usurpa os sujeitos da oportunidade de serem educados de forma plural.

Para ampliar essa reflexão, retoma-se a busca por perceber o papel das medidas tomadas pelo modernismo, em consideração à diversidade cultural, e, principalmente, sua influência em processos educativos. Vale ressaltar a necessidade do reconhecimento da importância sócio-histórica que essas medidas tiveram para a educação, principalmente na perspectiva do desenvolvimento humano. Porém, faz-se necessário perceber também importância de ultrapassagem das propostas adaptativas da modernidade, bem como o seu argumento por tolerância, identificados na obra de Hall como elementos do multiculturalismo.

A partir dessa compreensão, é possível justificar a importância de uma educação dialógica para a educação, principalmente em contextos multiculturais. Para tanto, é necessário ainda apontar a diferença entre inclusão e integração, considerando a última, como a lógica mais apropriada para uma atuação ética, a partir dos preceitos de cidadania e de democracia apontados por Souza (1996).

Integrar é adaptar o ingresso do diferente, daquele que até então não tinha acesso; já o termo incluir, parte da lógica de atuar com as diferenças, portanto, não se procura deter em criar condições e mecanismos para o acesso do outro, já que compreende-se que todos já fazem parte. A lógica de um processo inclusivo considera as diferenças a partir da base, ou seja, como inerente a todos os contextos trabalhados.

Dessa forma, faz sentido seguir atuando na lógica de uma educação para todos e em todos os aspectos, logo, trabalhar nessa perspectiva vai muito além das adaptações e das integrações. Já que

se pauta numa lógica mais ampla em relação à igualdade social, ou seja, a equidade, que necessita de constante análise crítica e relativização, demandas presentes na lógica da multiculturalidade.

O conceito de multiculturalidade, por seu lado, leva ao reconhecimento da diferença, segue em direção à fronteira, à exterioridade da cultura do outro. A cultura como um mundo próprio, com as suas regras, os seus rituais, os seus valores. “A multiculturalidade como a coexistência e a aceitação da cultura pessoal e do outro” (Caetano & Afonso, 2014, p. 46). Dessa forma, a ideia multicultural adota a mediação em seus discursos, atitudes e diálogos, além de considerar a multiplicidade dos códigos culturais presentes em um mesmo contexto.

No artigo: Mediação cultural e social, Barbosa, (2009) lembra que Paulo Freire “consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo” (p. 13). Dessa forma, ancora-se nesse saber as reflexões sobre essa mediatização, no que se refere a essa exterioridade da cultura do outro apontada por Caetano & Afonso (2014), de forma que, cada sujeito possa ser compreendido e acolhido de forma inclusiva no espaço educativo e que essa inclusão reverbere socialmente, não apenas de forma tolerada e/ou ou adaptada.

O conflito provocado, principalmente pela diferença, encontra interseção na abordagem sobre violência simbólica<sup>17</sup>, apontada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, em que encontra-se uma forma de alerta a uma atuação que desconsidera códigos culturais e realidades diversas; podendo ser identificadas em atitudes homofóbicas, misóginas e outras que revelam preconceito étnico; recorrentemente identificadas em contextos educativos e raramente reconhecidas como tal, portanto, não abordadas e discutidas de forma conscientemente mediada, nos espaços coletivos.

Ao abordar violência simbólica, Bourdieu (1999) se refere, principalmente, aos mecanismos sutis de dominação e exclusão social, recorrentemente utilizados por indivíduos, grupos ou instituições. Porém, é necessário um avanço na compreensão desse desrespeito às culturas e às identidades, como mais um elemento de violência simbólica, reproduzida na e pela educação.

Na literatura das ciências sociais, são encontradas, por exemplo, inúmeras críticas a processos educativos que apresentam-se completamente distantes da realidade dos sujeitos, sem que esses possam encontrar sentido e/ou interesse em participar. Essa forma desrespeitosa em relação ao saber e ao contexto dessas vidas, o desinteresse em perceber o que os sujeitos desejam

---

<sup>17</sup> Entende-se por violência simbólica aquela que é suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 1999, p. 7-8).

aprender, a ausência do seu lugar de fala e outros aspectos, que a partir de Bourdieu (1999) devem ser reconhecidos como atitudes de violência simbólica.

A existência de uma relação entre o fracasso na educação e esse tipo de violência deve ser observada de forma atenta, a partir do que é apontado como desconsideração de bens culturais, de determinados indivíduos e/ou grupos. Numa lógica educativa monocultural, os saberes são apresentados como os únicos existentes, sem possibilidade de análise ou comparação. Essa perspectiva deve mover educadores a buscar conhecer a realidade e os bens culturais, que integram os contextos de cada cidadão e cada cidadã, para que, de forma consciente, possam adotar práticas plurais, acolhedoras e verdadeiramente inclusivas.

O termo igualdade é outro que merece ser ressignificado a partir dessas reflexões, exatamente pela compreensão da inexistência de uma sociedade igual. A lógica que afirma essa igualdade, configura-se, também, numa tentativa de padronizar diferenças, ou seja, de integrar minorias ao sistema vigente.

Ao identificar as especificidades da trajetória de um trabalho educativo com comunidades, é possível reconhecer a existência de dificuldades conceituais e metodológicas, principalmente de afastamento do modo de funcionamento do sistema educativo formal, percebemos que acabam por reproduzir a mesma lógica da igualdade gestada pelo senso comum.

Mesmo diante da disponibilidade de uma larga fundamentação científica, que justifica o desenvolvimento do ser coletivo por meio da participação, como fundamental para propostas com comunidades; ainda assim, identifica-se uma certa fragilidade por perceber que esta educação comunitária necessita agir em prol da emancipação, tanto do indivíduo como da própria comunidade, caminhando assim, em direção à perspectiva de uma atuação democrática e cidadã.

A respeito do lugar preponderante da mediação no âmbito da educação, por meio da participação, Bordenave (1994) argumenta:

Como os demais processos sócio-humanos, a participação é suscetível de crescimento de tipo biológico. Ela pode ser aprendida e aperfeiçoada pela prática e a reflexão. A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos (p. 72).

A partir dessas abordagens do autor, percebe-se que boa parte dos trabalhos em educação comunitária permanece reproduzindo a lógica do padrão uniformizante, repetindo programas com características individualistas, dominantes e excludentes. A escassez de oportunidades de

aprendizagens reflexivas e dialógicas afasta os sujeitos da compreensão de que, inclusive, se pode aprender a participar.

A partir da percepção de que o desenvolvimento de cada indivíduo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do coletivo, seja diante do coletivo familiar, educativo, do entorno comunitário, nacional, regional ou do próprio coletivo planetário; percebe-se que os valores humanos configuram-se como principal conteúdo da educação, qualquer que seja o seu campo de sua atuação. A relação de pertencimento a um grupo e/ou sociedade, a valorização humana, as atitudes empáticas, a alteridade, o respeito e a inclusão; são todas ações integrantes de processos educativos, portanto, devem fazer parte dos objetivos de qualquer experiência em educação.

A participação comunitária consiste num microcosmo político-social suficientemente complexo e dinâmico de forma a representar a própria sociedade ou nação. Quer dizer que, “a participação das pessoas em nível de sua comunidade é a melhor preparação para a sua participação como cidadãos em nível da sociedade global” (Bordenave, 1994, p. 58). Percebe-se que a convivência e o diálogo devem tornar-se lógica das propostas de mediação educativa desenvolvidas com comunidades, para que, dessa forma, se possa promover a atuação dos sujeitos, também enquanto seres políticos e sociais.

Vale ressaltar que refletir e buscar Valores Humanos Universais, há muito vem sendo discutido em diversos campos da sociedade mundial. Os mesmos já foram apresentados em forma de acordo firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pelas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que em seu Artigo 1º já afirma: “ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 2009, p.4).

Diante do acompanhamento da história da sociedade até os dias atuais, identifica-se que o referido acordo vem sendo descumprido em muitas instâncias, principalmente nos contextos grupais e sociais historicamente desfavorecidos. Percebe-se que trechos específicos do referido documento, principalmente os em que enfatizam a valorização da vida humana, apresentam, de forma ampla, apontamentos elaborados para a construção dos valores adotados pela educação. Outro forte argumento que justifica considerar como fundamental é a eleição de situações que promovam uma educação dialógica e participativa, em prol do respeito a esses direitos firmados no acordo mundial.

Considera-se como outro forte marco para esse processo as propostas que a UNESCO também apresenta por meio do relatório já citado no início dessa reflexão. O texto afirma que o seu objetivo ao abordar a temática foi fazer uma resenha das novas perspectivas abertas pela análise dos

desafios da diversidade cultural e, ao fazê-lo, traçar novas modalidades para acompanhar e orientar as transformações em curso (UNESCO, 2009, p. 2).

Vale ressaltar que, nas propostas para a educação, o documento foca em uma especificidade que merece nossa plena atenção. O conteúdo afirma que, para atuar diante dessas transformações, é necessário superarmos um trabalho educativo focado apenas na cognição, para que possamos alcançar uma educação mais plena, que passa por aspectos sociais, afetivos e culturais. Dessa forma, um dos principais indicativos é o rompimento com um ensino que busca o mérito individual e, a partir dessa perspectiva, pode-se promover democracia e pluralidade, por meio de diálogos interculturais.

O documento aborda a questão do foco cognitivo dos sistemas de ensino, afirmando que a educação é habitualmente considerada sob o ângulo da transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de conceitos, muitas vezes uniformizados, das competências sociais e comportamentais, a educação é também uma questão de transmissão de valores – na mesma geração, entre gerações e entre culturas (UNESCO, 2009).

Percebe-se, portanto, que é coerente reconsiderar a atuação adotada até então, principalmente diante dos desafios impostos por um trabalho que pretende considerar a diversidade cultural como uma mais-valia. Tratam-se de desafios que são ampliados significativamente pela lógica homogeneizante da globalização. A leitura do documento da UNESCO favorece a compreensão de que a educação é capaz de atuar diretamente na construção de valores, principalmente por meio da participação cidadã e no âmbito da interculturalidade.

A integração e a interculturalidade pressupõem uma tomada de consciência da diversidade cultural e do respeito por esta diversidade perspectivando-a no sentido positivo (Pinto Antunes, 2009). Dessa forma, percebe-se que essa perspectivação pode realmente se dar, por meio de um trabalho que envolve os pressupostos de uma educação participativa, de forma que se possa valorizar a diversidade cultural na atuação em comunidades.

O conceito de interculturalidade remete para o movimento da comunicação e da interpenetração. “A interculturalidade é o caminho da integração do que é separado e eventualmente fragmentado, para a construção de um mundo cada vez mais interdependente e implicado, através do diálogo e da relação” (Caetano & Afonso, 2014, pp. 46-47). A partir da afirmativa, é possível justificar uma ação educativa inclusiva, integradora e dialógica, sustentada no campo Educação Intercultural, como perspectiva de rompimento com a lógica vigente, dessa forma, necessitamos pautarmo-nos na participação como um elemento de exercício da cidadania, seguindo na direção do real sentido da Educação Comunitária.

Afirma-se que um trabalho educativo com comunidades, como qualquer outra ação pedagógica, deve constituir-se a serviço das pessoas; portanto, diante desse escopo de reflexões e a partir da perspectiva intercultural, compreende-se que o trabalho educativo deve ser enriquecido pela realidade comunitária e as experiências das pessoas, sendo esta a forma ética de intervenção, para que seja pautada em um trabalho de promoção da reflexão e do diálogo intercultural.

Freire, P. (2001) trouxe significativas contribuições também no que se refere à necessidade de conscientização de educadores e educandos diante de suas realidades e de seus contextos sócio-históricos, o autor aponta como uma conquista educacional, o que chama de ação emancipadora. O educador identifica o homem como:

(...) um ser histórico “datado e situado”, mas que não está limitado ao tempo e ao espaço, ele é capaz de transcender essas esferas, é capaz de estar no mundo e de transformá-lo sendo um ser inconcluso, inacabado, que tem a educação como instrumento de emancipação” (p. 52).

O argumento de Freire remete à reflexão de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa (1994) citado anteriormente, que percebe que o ser humano “afina” e “dasafina”, e é nessa interação com o próprio pensamento, por meio das descobertas feitas com o outro e por meio do outro, encontra-se sentido nos argumentos que Freire (2001), quando este identifica a educação como libertadora e transformadora. A argumentação atua na perspectiva de que ao “afinar” e “dasafinar”, mediados de forma dialógica, crítica e consciente, o sujeito adquire condições de encarar o desafio de mudar a realidade social, quando esta se apresenta de forma desumana, excludente e opressora.

Paulo Freire, em todo o seu apelo por mudança na educação, mostra-se visivelmente sustentado pela teoria de Karl Marx (1818 - 1883), sendo possível essa afirmativa pelo fato de recorrentemente afirmar em sua obra que analisar a sociedade em que se vive não é o bastante, se faz necessário, além de refletir, agir para transformá-la. É dessa forma que toda a concepção freireana de educação justifica que educar é um ato político. “Não é possível separar a política da educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político” (Freire, P., 2000, p.58).

Nesse sentido, torna-se possível encontrar um diálogo estreito entre a concepção freiriana de educação e muitas propostas no campo da dimensão da educação intercultural. Dessa forma, compreende-se que trata-se de uma filosofia pautada na democracia e no compromisso ético com o diálogo; aspectos fundamentais quando se busca atuar por meio à participação mediada, ou seja, palavras que rompem os silêncios.

Na obra que apresenta as experiências educativas do Projeto Fronteiras Urbanas<sup>18</sup>, Mesquita (2014) afirma que “o cerne da questão central foi vivida na experiência foi a emergência de se humanizar os espaços urbanos fronteiriços” (p. 19), enfatizando que a jornada dos educadores do projeto pautou-se em buscar não somente estar, mas também ser nas fronteiras urbanas. “Transformação, emancipação, participação e comunidade são alguns dos conceitos estruturantes do projeto Fronteiras Urbanas. Levá-los à prática foi um desafio constante, quer para os coletivos que nele participaram, quer para cada participante individualmente (Freire, I., 2014, p. 81).

Partindo do exemplo do projeto intercultural em uma comunidade, é possível compreender esse ser e esse estar, mencionados pela educadora, como características fundantes para um educador/mediador. A narrativa identifica o seu pertencimento ao contexto em que atua, e ao qual, leva singularidades e subjetividades do seu próprio eu e de sua cultura. A autora enfatiza que a atuação do projeto pautou-se na concepção na práxis do educador Paulo Freire, afirma ainda que o educador “enraíza a sua prática na construção de uma consciência política capaz de lutar contra a cultura do silêncio” (Freire, P., 1970, citado por, Freire, I., 2014, p. 24).

Também em busca do rompimento dos silêncios, é possível caminhar para o fortalecimento da compreensão da importância de promover uma educação libertadora, tendo a participação como centro de nossa argumentação e atuação. A respeito dessa palavra freireana no trabalho comunitário Mesquita (2014) destaca:

Embora Freire nos tenha deixado com um conjunto de textos extremamente significativos, sua principal influência educacional foi criada através da práxis de trabalhar com e dentro de comunidades pobres do interior do Brasil. Essa práxis fundamenta-se com base numa abordagem dialógica para a participação, a qual não foi organizada em torno de currículos disciplinares fixos, mas sim em torno de respeito e solidariedade entre todas as pessoas envolvidas no processo educacional(...) (p. 24).

A partir do destaque da autora, compreende-se que de forma intencional e consciente, é possível buscar a promoção da compreensão de que a interculturalidade é capaz de favorecer o convívio multicultural, principalmente por meio de processos de construção coletiva e de relações baseadas no respeito pela diversidade cultural e pelo enriquecimento mútuo. Dessa forma, é possível prosseguir na jornada em busca da chamada de humanismo universal.

---

<sup>18</sup> O Projeto Fronteiras Urbanas focaliza a realidade de um espaço ocupado por trabalhadores de diversas habilidades, localizado na cidade de Costa de Caparica, do Conselho de Almada, perto de Lisboa (...). Com pouco mais de 10 km<sup>2</sup> de área e cerca de 15.000 habitantes, a cidade passa por uma rápida urbanização, tornando-se um dos atrativos turísticos da região metropolitana de Lisboa. Em consequência, identificamos dois casos flagrantes de violações de direitos humanos, retirando condições de trabalho de uma comunidade tradicional, impedindo suas atividades pesqueiras, e a falta de condições mínimas para sobrevivência digna da comunidade de cerca de 400 pessoas do Bairro das Terras da Costa, um assentamento não formalmente legalizado, instalada há quatro gerações, na maioria de imigrantes africanos, muitos com cidadania portuguesa (Mesquita, 2014, p. 9).

## 2.1 - Mediação intercultural Comunitária e Desenvolvimento Humano

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve considerar os direitos humanos globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente do seus sistemas políticos, Econômicos e culturais, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais<sup>19</sup>.

Essa mesma comunidade internacional, a qual o documento chama atenção, depara-se com a questão dos intercâmbios culturais que transitam por toda a história humana, portanto, não trata-se de um assunto recente, os processos migratórios existem há muito tempo e em todos os contextos. Os processos migratórios, por sua vez, apresentam-se como um alerta da atualidade, despertando a intolerância, seja ela retomada e/ou crescente, diante dessa nova conjuntura globalizada.

Identifica-se que as discussões sobre o tema da inclusão multicultural, por meio de processos dialógicos, principalmente no campo das Ciências Humanas, tem avançado no sentido de superar a lógica moderna, que finda na tolerância para que se possa alcançar o desenvolvimento de conceitos e de práticas que favoreçam verdadeiros processos de acolhimento e de inclusão, na perspectiva do humanismo universal. A ideia da interculturalidade apresenta-se, assim, como um avanço diante da insuficiência identificada nas propostas do multiculturalismo da modernidade.

Damásio (2008) afirma que a interculturalidade “é pautada no diálogo intercultural e apresenta a abertura de nossos recursos hermenêuticos, epistemológicos e metodológicos, introduzindo um processo dialógico com outras formas de vida e também de pensamento” (p.63). A partir da afirmação do autor, compreende-se que a interculturalidade atua na perspectiva de discutir e favorecer o surgimento de ações capazes de promover inclusão, para tanto, a partir do tema, tem-se buscado investir em medidas e/ou políticas, que focalizam, principalmente, grupos sociais marginalizados e inferiorizados, no sentido de contribuir para a sua inclusão na sociedade.

Essas ações afirmativas, identificadas no âmbito da educação intercultural são ainda muitas vezes focalizadas em grupos marginalizados, geralmente detentores de um caráter temporário. As ações, a partir da lógica da interculturalidade, comumente são orientadas para o mundo do trabalho, da saúde, da ação social e muito fortemente ganham corpo no âmbito da educação.

Na contemporaneidade, faz-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de pesquisas que avaliem os melhores procedimentos para atingir os objetivos educacionais de hoje, visto que estes

---

<sup>19</sup> Declaração e Programa de Acção de Viena (Parte I, parágrafo 5), adoptada pela conferência mundial sobre direitos humanos, Viena, 25 de junho de 1993 (A/CONF.157/24 (Parte I), capítulo III).

concentram-se, principalmente, na “flexibilidade entre pensar e agir, na capacidade de caminhar em direção a uma melhor qualidade de vida no planeta e no aprender a aprender” (Barbosa, 2009, p.12). Diante dessa perspectiva, identifica-se que a educação tem buscado adquirir recursos para a promoção de diálogos interculturais; seja em sua atuação institucional ou em demais propostas educativas; também com o intento de favorecer a formação de profissionais da educação. Dessa forma, pode-se identificar que, ao longo dos últimos anos, principalmente na Europa, vem-se ampliando o campo de estudos e investigações na área, de forma a fazer valer uma educação humanitária que contemple a integração da voz de todos cidadãos, a justiça social, a pacificação comunitária, e a construção de diálogos, principalmente em situações desafiantes e complexas.

Na obra: *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*, Barbosa & Coutinho (2009) apontam que países como o Brasil ainda necessitam traçar longa jornada em direção a essa perspectiva, porém, também afirmam a preponderância das práticas de mediação na educação, que cada vez mais “(...) buscam-se teorias para fundamentar as experiências e, em razão da necessidade de mediadores para a cena contemporânea, eles próprios têm se organizado em cursos de aprofundamento e, principalmente, investido em formações em serviço” (p. 8).

Essa preponderância é fortalecida por meio do reconhecimento que a sociedade atual atravessa um momento nevrálgico em relação ao desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à qualidade de vida e à manutenção da vida planetária. A partir dessa identificação, diversos cientistas apontam a necessidade de considerar a universalidade dos valores humanos, para que, dessa forma, se possa buscar soluções que passam pela valorização da diversidade cultural. A UNESCO (2009) argumenta que a variedade de culturas é um fato, portando, é incoerente que seja banalizada a existência dessa diversidade, ao invés de percebê-la como um valor.

A diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. A consciência dessa diversidade parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior receptividade mútua das sociedades. Apesar dessa maior tomada de consciência não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural, contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade (p. 3).

Diante da busca por aprender a conviver nesse mundo diverso, que cada vez mais amplia-se o intercâmbio entre culturas diversas, também apontando dificuldades em saber lidar com essa ampliação, é necessária a apropriação de conceitos e de práticas capazes de avançar nesse sentido.

Na perspectiva de pensar a mediação intercultural, a busca por fundamentar o papel do educador enquanto um mediador desse processo é coerente com a intenção de sua aplicabilidade.

Ao identificar o papel do mediador Casa-Nova (2008) afirma tratar-se de alguém “que está entre-dentro dois (ou mais) sistemas culturais diferenciados ou diferentes lógicas de actuação face a uma mesma situação; entre-dentro de formas de percepção e entendimento do mundo social não partilhadas pelos diversos sujeitos – actores sociais em presença” (p. 61). Percebemos o educador como um mediador que, por estar *entre-dento* das situações pedagógicas, diante de singulares formas de percepção, pode tornar-se um agente de mudança da lógica educativa excludente, adotada até então. Desse modo, poderá perceber que ao reproduzir mecanismos de exclusão, ou ao evitar intervir de forma direta perante as manifestações de violência simbólica, acaba por não alcançar formas de percepção e de entendimento que o permitam atuar de forma consciente e ética.

A reflexão gerada a partir da argumentação justifica que para se alcançar essa conquista, a atuação do educador deverá pautar-se na participação e no diálogo. Segundo Freire, I. (2014), em um processo democraticamente educativo, a experiência se revela num movimento que entrelaça individualidades e coletividades e que se desloca do “Eu-Outro para o Eu-Nós”, ou seja, de processos de sociabilidade para a convivência comum.

Compreende-se que mediados pela palavras, os sujeitos constroem saberes a partir do encontro com os saberes do outro, a palavra é o principal mediador nos processos de construção desses saberes, na perspectiva de uma educação que preconiza o diálogo e a participação. “Palavra que se mistura com múltiplas outras formas de comunicação (gestos, expressões preformativas, expressões artísticas plásticas etc.) que dão corpo a esse processo de reconhecimento do outro e de encontro do eu com o nós” (Freire, I., 2014, pp. 84 - 85).

A partir dos apontamentos da autor, compreende-se que se trata de uma elaboração de conceitos que, principalmente, em espaços de ações educativas com comunidades, é necessário a conscientização da necessidade de alcance dessa práxis democrática, por meio de uma atuação capaz de relativizar contextos e sujeitos. Portanto, reconhece-se a importância da palavra que promove diálogo e participação cidadã, dessa forma, favorecendo a compreensão do que configura o educador como um mediador, de contextos interculturais.

Avançando no amadurecimento dessa perspectiva educativa, Torremorell (2008) afirma que “mediar um processo eminentemente inclusivo, no qual o mediador faz um esforço de se manter independente, ao mesmo tempo que mostra empatia” (p. 26). Os argumentos da autora ampliam a identificação desse mediador, que ao mesmo tempo em que constitui-se como um sujeito empático, também é promotor de empatia. Segundo a autora, o processo de mediação é desenvolvido em

benefício das pessoas, “ [...] convirá alimentar a confiança das partes, dar prioridade ao exercício de suas liberdades e aceitar as soluções que foram criadas entre elas, valorizando, na justa medida, o facto de terem exercido as próprias capacidades com a conseqüente satisfação que isso comporta” (*Ibidem*).

Em busca de fortalecer a proposta de favorecer o exercício de liberdades e acatar as soluções criadas pelos próprios sujeitos, mediante as dinâmicas apontadas pela autora, reitera-se a identificação da ação participativa como preponderante nos processos e na educação intercultural, na perspectiva de pensar a mediação comunitária como dimensão significativa para os contextos educativos em espaços e em projetos comunitários.

A educação intercultural focaliza-se, primacialmente, em promover o contacto com diferentes discursos e diferentes culturas, proporcionar artefactos culturais de procedência diversa e plural pois, o reconhecimento de diferentes valores e diferenciadas perspectivas de interpretar e compreender a vida, agilizam os processos de superação de preconceitos e fomentam atitudes e predisposições positivas para uma convivência enriquecedora com pessoas de outras culturas (Pinto Antunes, 2009, p. 41).

O discurso da autora favorece a identificação de que a lógica excludente e homogeneizante, que lamentavelmente abrange boa parte das práticas educativas, leva à compreensão de que outros processos educacionais também acabam por sofrer essa influência.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário que se amplie a reflexão com educadores, para que não se corra o risco de reproduzir metodologias e formas de organização incoerentes com uma educação cidadã, usurpando das práticas a oportunidade da realização de um trabalho democrático, que a partir desse conjunto de argumentações, compreende-se como importantíssimo em contextos comunitários. A reflexão favorece que se considere que mesmo um determinado território reúna pessoas que se identifiquem por meio de marcas culturais e/ou sociais semelhantes, nele vivem e convivem famílias diferentes, gerações diferentes, gêneros diferentes e sujeitos diferentes. Compreender esses aspectos é fundamental para a atuação do educador/mediador.

A temática da mediação no âmbito da educação comunitária também encontra voz nos argumentos de Almeida (2009), que aponta uma melhor compreensão sobre a atuação educativa em espaços mediados. Segundo a autora:

A prática de mediação tem-se expandido por diversos campos de intervenção e assume diferentes perfis no quotidiano. Hoje assiste-se à proliferação da diversidade de mediadores e de práticas de mediação como resposta criativa a conflitos inscritos nas relações interpessoais ou decorrentes de mudanças sociais (p. 116).

Dessa forma, reconhecendo a mediação como um potencial contributo para trabalhos com educação em contextos multiculturais, torna-se importante que seja ressaltado que a atuação nesses contextos comunitários também passa por um trabalho para a minimização de conflitos, porém, não é o único objetivo e nem configura-se como prioridade. A mediação intercultural não apresenta-se como um recurso específico para o enfrentamento de situações conflituosas, a afirmativa justifica-se na compreensão do próprio conceito de conflito que, assim como os de cultura e de identidade, possui toda uma complexidade e merece relativização.

O conflito é comumente apontado como uma forte demanda do trabalho intercultural, comumente remetendo à busca por mecanismos conceituais, que ajudem a romper com essa ideia reducionista. Sobral & Caetano (2016), tomando como referência a educação de crianças pequenas, ajudam a pensar sobre o conflito, do ponto de vista da constituição dos sujeitos, para que também possa ser “encarado enquanto encontro com o outro, pois é então que ficam perceptíveis as diferenças e, deste modo, o indivíduo constitui-se a si próprio e constitui o outro” (p. 49).

A partir da argumentação das autoras, é possível perspectivar o conflito, bem como sua constituição de pertencimento às relações interpessoais, portanto, pertinente aos trabalhos que atuam por meio da mediação intercultural e comunitária.

No artigo intitulado: A Educação Intercultural, Carneiro (2007) clarifica os principais fundamentos dessa dimensão educativa. Em seu texto, o autor esclarece que, em tese geral, trata-se do enquadramento de uma “Educação para os Valores e para a Cidadania”. O autor argumenta:

“Num mundo em rede, permanentemente interligado e submetido a forças de intercomunicação irresistíveis, a consciência humana é também interdependente. Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente ao ponto de ser verdade que, no plano da eticidade partilhada: Eu sou tu e tu és eu! (p. 9)

A reflexão do autor, a partir do que nomina de *valores coletivos*, também aponta para a necessidade do reconhecimento do verdadeiro lugar da mediação, identificando que a própria compreensão da abordagem é fortemente identificada como um recurso para resolução de conflitos, principalmente, em áreas e contextos multiculturais. A argumentação sustenta a necessidade de que se possa investir na ampliação da sua compreensão, principalmente, quando é recorrentemente identificada enquanto uma espécie de “função”. Dessa forma, é necessário investir na compreensão de seu papel perante as diferentes e inúmeras outras necessidades surgidas em contextos multiculturais.

O já citado relatório da UNESCO (2009) esclarece que: “Em sociedades multiculturais, cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos

permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas” (p. 15). Compreende-se, portanto, que mediar sob a perspectiva intercultural, seria ir mais além de do que buscar soluções para os conflitos surgidos. O texto do documento indica a necessidade de se adquirir competências, que permitam o movimento "de ação, reflexão e ação em contextos multiculturais”, na perspectiva da educação intercultural.

Percebe-se que “na sociedade multicultural dos dias atuais, tendo em vista que o direito à diferença deve exercer-se com a mesma determinação que o direito à igualdade, a educação só pode ser entendida como educação intercultural” (Pinto Antunes, 2009, p.40). Essa compreensão avança em direção à expansão do que seria o antigo conceito de mediação, equivocadamente identificada apenas como um conjunto de “técnicas” para resolução de conflitos. Dessa forma, caminha-se na direção de compreender a ação mediadora no âmbito intercultural, a partir da decisão de considerar a complexidade humana e a diversidade cultural.

Ao compreender a argumentação da autora, percebe-se que mediar não é adorar uma ferramenta ou técnica aplicável às relações interpessoais perturbadas e aos problemas complexos, ou seja, buscar exclusivamente uma “boa” convivência interpessoal e comunitária. Em realidade, “na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas. Esta ligação de cultura e técnica é a chave da mediação e permite que não seja reduzida a um ofício de mediadores” (Torremorell, 2008, p. 2). O argumento afasta o entendimento equivocado de que, por meio de uma prática mediadora, pode-se aplicar técnicas eficazes para a resolução de conflitos.

A proposta aqui discutida é, portanto, perceber a mediação como elemento de transformação, que considera e trabalha também com conflitos, principalmente em busca de prevenção dos mesmos; porém, é capaz de ir além, favorecendo aspectos como autonomia, crescimento pessoal, revalorização e pertencimento; atuando com os sujeitos e por eles, tendo os processos participativos como principal elemento do trabalho para o desenvolvimento de comunidades e de seus moradores.

Segundo Casa-Nova (2009), para intervenções que evidenciem a importância da mediação, é necessário o papel consciente do mediador. A autora afirma que trata-se do sujeito que encontra-se “entre-dentro do contexto”, apontando esse mediador como um sujeito com impressões e concepções de mundo próprias, já que é constituído tanto de singularidades, quanto de influências da própria cultura, história e formação, ou seja, ele compõe o contexto intercultural em que atua. A esse respeito, a educadora argumenta que:

(...)importa não esquecer que o mediador é um ator que também foi socializado para um determinado entendimento do mundo social e para que essa estruturação mental não funcione como um impeditivo do conhecimento e compreensão de outros sistemas culturais, mas antes como uma mais-valia, é fundamental um exercício reflexivo constante sobre o seu próprio

mundo cultural, os mundos culturais dos “outros” e o significado de estar entre-dentro para que se torne possível a construção de diálogos multilaterais e, conseqüentemente de sociedades interculturais ou de uma vivência conjunta que, na perspectiva dos protagonistas da ação, não se apresenta como fragilizadora dos seus quotidianos e projetos de vida (p. 68).

Percebe-se que o trabalho de educadores/mediadores, a partir dessa compreensão de mais-valia, também sofre influência a partir do que cada sujeito é, daquilo que cria, e do que necessita. Dessa forma, compreende-se que o mediador não é um sujeito de “fora” que atua na comunidade como um apêndice, ele é integrante, agente participativo desse processo de diálogo intercultural.

Para tanto, se faz necessária a superação da antiga ideia de que o termo trata de “diálogo entre civilizações”. Esse estereótipo também é pontuado pelo relatório da UNESCO (2009), ao indicar que “em um mundo culturalmente diverso, precisamos desenvolver novas visões sobre o diálogo intercultural” (p. 8). O documento afirma a necessidade de que seja tecido um conjunto de análises sobre as múltiplas fontes identitárias, para que se deixe de insistir nas diferenças e, em seu lugar, se passe a prestar atenção à capacidade comum de evoluir mediante a interação mútua. “A sensibilização para a história e para a compreensão dos códigos culturais reveste-se de uma importância crucial para superar os estereótipos culturais no percurso do diálogo intercultural” (*Ibidem*).

A questão, que aqui apresenta-se como um desafio, é o fato dessa interação mútua ser pouco contemplada nos processos educativos. Ao observar com atenção, é possível identificar que ao acessarem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, apresentados pela educação formalizada, os educandos são submetidos a uma série de propostas metodológicas, focadas especificamente em desenvolver habilidades cognitivas e físicas; porém, com escasso potencial educativo para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa (Morgado, 2010, p.14).

Diante da escassez do que seria a promoção de diálogos interculturais, apresentados no argumento da autora e ancorados na percepção da influência que o modelo formal de educação exerce sobre diversos outros projetos educativos. Nesse sentido, é possível sentir-se movido pela ação de se pensar a educação, na perspectiva da valorização das diferenças para o desenvolvimento e para a manutenção da vida, compreendendo a interculturalidade como um forte contributo, que precisa ser considerado diante da jornada em direção a uma educação verdadeiramente cidadã.

### **2.1.1 - Educação Comunitária e Mediação**

Entendemos aqui a experiência comunitária como a tradução de um processo de reconhecimento coletivo, que se expressa através das múltiplas formas de comunicação e de expressão de intersubjetividades entre seres humanos que se acolhem reciprocamente, num movimento de construção da pessoa humana através da dialética identidade-alteridade (Freire, I., 2014, p. 84).

Ancorados na perspectiva de um diálogo possível entre identidade e alteridade, apontado pela autora, é possível caminhar em direção à compreensão de que um trabalho em Educação Comunitária, que tem a mediação como princípio de sua atuação, não deve restringir-se à resolução de conflitos e/ou à democratização e/ou difusão da cultura local, comumente identificado, como já abordado. É certo afirmar que são aspectos preponderantes, porém, não constituem-se como objetivos principais; visto que o compromisso ético de um trabalho dessa natureza, seria reconhecer, nas próprias pessoas, suas múltiplas formas de comunicação e expressão, a partir das intersubjetividades, como indica a autora.

Compreende-se, portanto, que a principal perspectiva de uma ação educativa em contextos comunitários, seria ampliar as “potencialidades dessas comunidades, de modo a tornar os agentes sociais participantes activos da construção contínua do progresso cultural, do desenvolvimento sustentável das pessoas e das comunidades” (Pinto Antunes, 2009, p. 39)). Nesse sentido, percebe-se que os conceitos da obra freireana, plenamente atravessada pela perspectiva da promoção do diálogo, dialoga claramente com esse pensar a respeito da mediação, como capaz de promover o compromisso dos sujeitos com o seu entorno, bem como com a sociedade como um todo.

Dessa forma, faz-se necessário tentar identificar e perceber a razão da dificuldade da ação educativa, por compreender e promover diálogos interculturais, merecendo olhar cuidadoso, sobre duas lógicas distintas do trabalho da educação institucionalizada.

A primeira lógica, aqui criticada, adota ações educativas e práticas recorrentes, que foram se solidificando ao longo da história, mostrando-se voltadas quase que exclusivamente para favorecer a retenção do maior número possível de informações, privilegiando abundantemente os aspectos cognitivos de um processo educativo. Essa lógica tem o olhar pouco voltado para a complexidade do ser humano, suas singularidades pessoais e culturais, e, dessa forma, reproduz práticas excludentes e antidemocráticas. Essa forma de atuação acaba por restringir o acesso ao conhecimento escolarizado, ficando este destinado apenas a determinados grupos.

A outra lógica aqui defendida, rompe com a primeira e atua a partir do princípio democrático de uma educação para todos, na perspectiva não apenas do acúmulo de um grande número de informações, mas, também, de forma que possa considerar esse humano como um ser social,

diante da sua subjetividade e da diversidade das culturas. A partir dessa lógica, é possível criar possibilidades educativas que ampliam o acesso ao conhecimento e consideram os saberes que os educandos possuem, na perspectiva de que sejam capazes de contribuir com uma sociedade mais justa e inclusiva, de tornarem-se protagonistas de uma história de mudanças, promotores de uma educação humanista.

Acredita-se que o foco em fornecer um grande número de informações, apontado na primeira lógica, acabou por dificultar processos educativos favoráveis a uma formação mais plena e humanista, capaz de promover reflexões a respeito de como usar as informações recebidas em prol do desenvolvimento social e do bem comum. Vale ressaltar que é impossível negar a importância da educação institucionalizada, tanto como forma de preparo para o trabalho, como sua influência para que o sujeito exerça sua cidadania e construa um projeto de vida. A crítica aqui presente é sobre a dificuldade de considerar a existência das dimensões individual e coletiva, e de perceber a diversidade cultural como elemento fundamental para que se possa viver bem em sociedade.

Ciente de que a tradição escolar e, conseqüentemente, muitas outras propostas educativas assumem essa postura de propor o conhecimento em parcelas, como se houvesse vários departamentos, trata-se de uma resposta aos interesses dominantes. Portanto, percebe-se a abundância de uma educação mais voltada para o acúmulo de informações, que claramente separa a cognição das outras habilidades humanas, o fato que reproduz uma forma clara de padronização. Dessa forma, compreende-se que essa lógica de organizar espaços e conteúdos fragiliza a autonomia intelectual dos sujeitos, e, claramente, exclui determinados grupos.

Seguindo essa mesma reflexão, percebe-se que pelo fato de ser submetido a esses saberes separados, o educando sofre para organizar e identificar uma correlação entre eles, portanto, tem dificuldade de empregar sentido e conexão. A inserção nessa dinâmica dificulta que o sujeito pense de forma complexa sobre o que aprende, sobre si mesmo e sobre o contexto em que vive. Compreende-se, portanto, que essa falta acaba por fragilizar sua capacidade de tornar-se protagonista desse meio, bem como, de educar-se na perspectiva de um desenvolvimento humano integral e global.

Diante desses apontamentos, amplia-se o diálogo, a partir da teoria da complexidade, apresentada na obra: Os sete saberes necessários à educação do futuro, do filósofo Edgar Morin. A concepção do autor, atua diretamente no originário da palavra em latim: complexos, ou seja, o que é tecido em conjunto. Nela, Morin (2005) aponta para a necessidade de uma reforma paradigmática na educação, por meio do favorecimento do pensamento complexo:

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (p. 35).

Percebe-se, assim, que tornar-se necessário à reforma apontada pelo filósofo, que o conhecimento seja apresentado de forma que o sujeito perceba o conjunto e não apenas uma parte da realidade apresentada. Para Morin (2005), se o paradigma rege os usos metodológicos e lógicos, o pensamento complexo deve vigiar o paradigma. Na sua argumentação, o autor evidencia a necessidade de que, efetivamente, se possa promover uma educação que favoreça o pensamento crítico, mais precisamente uma quebra desses paradigmas, que estruturam a educação formal, que distancia a atuação do educador como mediador, e que, lamentavelmente, influencia outros processos educativos.

Para Morin (2003), “diferentemente de um pensamento simplificador que identifica a lógica ao pensamento, o pensamento complexo a governa evitando a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos adquiridos” (p. 38). A partir das provocações do autor, percebe-se que não se trata de uma programação para a mudança, e sim de todo um processo que demanda a compressão dessa lógica de interesses, para que se possa reconhecer que a educação pode promover, o que ele nomina de *conhecimento pertinente*, a partir da capacidade de contextualizar o que se aprende, e não, da quantidade da informação ofertada, ou mesmo de sua sofisticação, quando isolada.

A educação institucional, em especial a escola, configura-se um espaço de convivência, por essa razão, também pelo fato de ser vinculada ao pensamento científico, não deveria desconsiderar-se enquanto largo espaço favorável à interculturalidade. Há um evidente preterimento do convívio, em detrimento à exclusividade da cognição, que, por sua vez, é apresentada afastada de diálogos que reconheçam a diversidade cultural como um valor, mesmo diante do apelo para que se efetive essas mudanças como garantia de direitos.

A promoção do direito à educação, tal como se reafirmou nos princípios da Educação para Todos (EPT), e a proteção e promoção da diversidade cultural, convertem a pluralidade num requisito fundamental da educação, que se opõe à tendência dos sistemas educacionais em se constituírem em fonte de uniformização (UNESCO, 2009, p. 16).

Ao questionar essa lógica uniformizante, bem como, a descontextualização do conhecimento, apresentados por sistemas educacionais que desconsideram a pluralidade como requisito

fundamental da educação. Gusmão (1999) chama a atenção para a dificuldade de rompimento com essa forma de perceber o mundo, justamente pelo fato de sua presença estar no imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma e que constrói um conhecimento compartimentado que ora vê uma coisa e não vê outra.

O argumento da autora alarga a percepção da necessidade de uma jornada educativa consciente, para que a ação mediada do educador possa favorecer o reconhecimento desse outro, a partir da lógica de que “ele poderia ser eu, mesmo sendo diferente de mim”. A compreensão dessa diferença, principalmente como aspecto da própria condição humana, pode ser promovida por diálogos estabelecidos, em uma educação de caráter participativo.

Vale ressaltar que, não se está chamando de “educação participativa” exclusivamente as propostas que promovem conversas mediadas entre educandos e entre educandos e educadores, o termo trata da educação dialógica em sua plenitude, ou seja, os diálogos que os sujeitos também estabelecem com os saberes sistematizados e apresentados como conteúdos. Essas correlações redirecionam a relação com o conhecimento, ampliam os sentimentos de pertença, bem como, a consciência de que cada um está vinculado ao que aprende e às relações que estabelece na sociedade, a partir dessas aprendizagens.

Para uma melhor compreensão sobre essa dialogicidade humana, retoma-se a obra de Paulo Freire, mais especificamente, enquanto combatente do que ele chama de educação autoritária. A perspectiva é compreender o sentido de diálogo em seu discurso, a partir do que ele identifica como busca por uma maior valorização do ser humano, justificando o diálogo na sua constituição formativa. A esse respeito, Freire, P. (2002) afirma que “os seres humanos são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar e humanizar-se” (p. 35). Uma educação que se mostra autoritária não reconhecesse no aluno um ser capaz de transformar o mundo, não leva em conta a cultura do aluno e é menos eficaz para despertar o interesse do aluno. O educador critica contundentemente essa falta de diálogo, tecida pelo autoritarismo na educação.

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, P., 2001, p. 104).

Acredita-se que essa reinvenção desafiada pelo educador, pode ser conquistada pelo próprio potencial formativo da educação, sendo capaz de favorecer a identificação das questões éticas e das

políticas que envolvem a discussão, para que se possa, portanto, constituir atitudes transformadoras. É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Porém, é sabido, também, que ela pode ter um peso nessa mudança (Gadotti, 2012).

A partir do argumento do autor, compreende-se que a educação encontra-se incapaz de favorecer essas mudanças, principalmente pela pressão do capital, em que responde por meio da reprodução de modelos excludentes, que atuam de forma padronizante. Considera-se, como ponto forte para esse impedimento, justamente a adoção dessa lógica vigente, que impede a valorização da convivência e o estabelecimento de relações dialógicas e positivas.

A partir da afirmativa de Gadotti (2012), percebe-se não ser coerente apontar a educação como a única solução para questões sociais, já que envolvem toda uma complexidade, ainda mais quando compreende-se que sua configuração histórica e modo de funcionamento são compostos por interesses econômicos de alguns grupos, a partir da lógica do capital. Essa consciência demanda a compreensão de que, essa educação também sofre influência das mudanças sócio-históricas, correspondendo à toda essa trajetória humana, repleta de ciclos de domínio e opressão, logo, carente de uma força tarefa consciente para que se estabeleça a quebra desses ciclos.

O chamado dessa argumentação é por compreender a educação, que enquanto instrumento da sociedade e referência de formação, como um potente agente de mudança e busca por regeneração; para tanto, necessita, urgentemente, rever-se, principalmente no que se refere à reprodução de práticas que impedem o estabelecimento de relações positivas. Vale ressaltar que a escassez de oportunidades para que os educandos estabeleçam relação entre si, bem como, com os educadores; contribui para essa educação autoritária e dominante, também fragilizando o estabelecimento de relação entre o conhecimento que carregam de seu contexto de vida e aquele que é oferecido pela educação formal. Dessa forma, esse contingente de dificuldades e fragilidades devem tornar-se campo de observação e atenção para a conquista dessa mudança.

Na obra: Educar na era planetária, Morin (2003,) afirma que “(...) em diferentes lugares do planeta sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de sua missão” (p. 98). Amplia-se o sentido do chamado do educador, pelo compromisso ético desse profissional em educação à medida que compreendem que o educador, enquanto mediador, tem um papel preponderante na formação dos sujeitos, sendo capaz de atuar, conscientemente, para essa reforma de pensamento e conquista dessa mudança.

Ao provocar uma visão mais analítica e crítica sobre o que chama de reforma do pensamento, Morin (2003) aponta a relação entre educação e conhecimento, afirmando que “a missão da

educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo, composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (p. 98). Seus argumentos ampliam a reflexão sobre esse avanço, no sentido de que se possa pensar sobre a formação dos educadores, bem como, sobre a implicação destes na dinâmica dessa chamada era planetária.

As considerações conduzem para a compreensão da necessidade da ampliação de investimentos para o ensino e a pesquisa em educação, de forma que possam favorecer as discussões que atendem aos chamados dessa era planetária, principalmente no que se refere à diversidade cultural e ao desenvolvimento de competências interculturais. Esse investimento é capaz de favorecer com que educadores tenham maiores condições de analisar, perceber e atuar, diante dessa conjuntura, ou seja, adquirir repertório, para refletir e agir de forma consciente, tornando-se protagonistas que promovem protagonismo.

O pensamento de Morin aponta a necessidade de compreensão, de que essas conquistas exigem tomadas de atitudes, para que os educandos possam realmente ser submetidos a oportunidades de refletir, de forma crítica, de levantar hipóteses sobre a realidade, para assim, tornarem-se agentes de mudanças, fortalecidos pela consciência dos desafios impostos, principalmente os que envolvem o rompimento com modelos historicamente reproduzidos e reforçados pelo interesse do capital.

A partir da compreensão de que educar não é tratar aspectos exclusivamente cognicistas, deve-se buscar uma noção mais ampla a respeito dos saberes a serem constituídos pela educação. A esse respeito, o relatório da UNESCO (2009,) relembra que os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no “Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto), somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central” (p.16). Sobre o conceito de educação Brandão (1986) aponta:

A educação se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura, bem como, de relações de poder. Mas, vale considerar, que, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (p. 14).

Considerando a abordagem do autor, percebe-se que se a atuação educativa com comunidades, que geralmente nasce da ideia de buscar soluções para a insuficiência educacional de grupos sociais desprivilegiados, torna-se incoerente pensar para tal, um trabalho que reproduza a lógica fechada e autoritária da educação escolar.

A partir dessa reflexão, que identifica na educação a reprodução da lógica dominante e, sendo esta, pouco dialógica, observa-se, uma considerável dificuldade em promover situações educativas, que sejam capazes de valorizar comunidades e moradores. Dessa forma, para que possamos contribuir com o desenvolvimento dessas pessoas, percebe-se que é necessário o rompimento com esse mesmo padrão, para que se possa trabalhar a partir de um verdadeiro compromisso ético com o diálogo e a participação.

Dessa forma, a partir de um comprometimento com uma educação de caráter libertador, busca-se a perspectiva de traçar jornadas educativas com comunidades, mediante a busca por elementos e práticas capazes de contribuir com a lógica libertadora. Essa perspectiva encontra significado eco nos pressupostos da educação pela arte, reconhecendo-a como um potencial argumento para um trabalho que tem como foco as possibilidades de reconstrução social que a relação com o campo da arte e da cultura potencializa, Barbosa & Coutinho (2009) enfatizam:

Por meio das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica (p. 21).

A argumentação contribui para fundamentar um trabalho de mediação intercultural por meio da arte, de forma que se possa reconhecer a diversidade cultural como uma mais-valia para a educação, principalmente em ações com comunidades, na perspectiva também do desenvolvimento cultural; visto que, a apreciação, a produção e a contextualização da arte nos espaços de educação, comprovadamente atuam de forma a ampliar o sentido do que se ensina e do que se aprende.

### **2.1.2. Mediação Intercultural**

Para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos "Multicultural" e "Pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 2009, p. 13).

O argumento da arte/educadora é reafirmado pela UNESCO no já referido relatório em que argumento que as culturas não são entidades estáticas nem encerradas em si mesmas. Uma das

principais barreiras que dificultam o diálogo intercultural é o nosso hábito de concebê-las como algo fixo, como se houvesse linhas de fratura que as separam (UNESCO, 2009, p. 9).

Essa afirmativa, torna-se ainda mais preponderante quando em atuações educativas com comunidades, já que, diante desses contextos, costuma-se identificar a aplicação da lógica da existência de uma homogeneidade cultural, em que são desconsideradas as singularidades dos sujeitos, o contexto e organização política de seus grupos, a existência, ou não, de algum tipo de associativismo, bem como, os antecedentes históricos que contribuíram para a constituição da realidade posta.

A ruptura dessa ideia equivocada pode ser compreendida como um dos principais desafios para a realização de um trabalho com educação comunitária, de forma que se possa investir na mediação intercultural, a partir dos conceitos que sustentam, tanto a igualdade de direitos, como o direito às diferenças aqui já pontuados. Porém, sabe-se que diante da lógica do capital e da valorização do consumo, a efemeridade das relações, a rejeição às diferenças e a busca por um referencial único, são alguns dos aspectos dessa sociedade que mostra-se globalizada e padronizante, que distancia pessoas e atua na direção contrária à valorização da vida.

Recorrentemente é possível identificar, no próprio cotidiano pessoal, inúmeras situações excludentes, pouco empáticas e incapazes de estabelecer relações entre o modo de vida dos sujeitos, e o impacto que possa causar na própria sociedade. Compreender essas atitudes como resultantes da escassez de espaços de promoção de criticidade e empatia, bem como, identificar a fragmentação do conhecimento, aqui já abordados como um elemento capaz de desfavorecer o estabelecimento dessas conexões, acaba por gerar tomadas de consciências necessárias ao processo de avanço e superação dessas dificuldades, para o alcance da promoção de situações educativas participativas, dialógicas e libertadoras.

O caso da atual crise ambiental, por exemplo, em que a humanidade permanece consumindo de forma irresponsável, destruindo um planeta que pertence à todos. Percebe-se que como os sujeitos mais atingidos são os que vivem em comunidades agrícolas e, mais adiante, as futuras gerações; a maioria continua relativizando o valor da vida, agindo sem responsabilizar-se pela crise que se apresenta, como se fosse desnecessário refletir a respeito, ou mesmo tomar atitudes que rompam com o processo acelerado de destruição.

Outro aspecto importantíssimo a ser repensado, a partir desse combate à lógica excludente reforçada por projetos de educação, seria a eliminação da competitividade. As dinâmicas competitivas muito presentes em contextos educativos, bem como, a desnaturalização de preconceitos e segregações, certamente resultam em atitudes de sexismo, racismo, homofobia,

xenofobia, e várias outras dinâmicas opressoras, ainda recorrentes em contextos educativos, muitas vezes alimentadas pelo sentido da competição. Essas dinâmicas, acabam por dificultar a adoção e a compreensão de abordagens inclusivas, ou mesmo a promoção de interações positivas entre culturas diferentes.

Em seu artigo: Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil, Fleuri (2003) discorre sobre a complexidade da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes, e nos alerta a respeito de como se constituem os “processos sociais de garantia de igualdade de direitos e de direito a diferença nas relações étnicas, de gênero, geracionais, assim como nos campos da ecologia e do associativismo” (p. 121), seu texto ajuda a perceber a existência do vasto campo de atuação do professor/mediador nesses contextos.

O educador aponta especificamente para a atuação dos profissionais em comunidades em situações de vulnerabilidade, os quais identifica como agentes, sendo eles institucionais ou não; afirmando que “podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da auto-consciência – e, portanto, de presença e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos)” (Fleuri, 2003, p. 125).

Vale ressaltar a possibilidade de se ampliar o sentido dessa constituição de presença e ação, para além de contextos marginalizados, percebendo-os como conquistas que podem ser alcançadas a partir do trabalho desse agente educador em qualquer contexto comunitário. O fato de atuar a partir dessa dimensão ajuda a desenvolver ações no campo da mediação intercultural e comunitária. O trabalho desse mediador centra-se na convivência comunitária e na promoção do diálogo intercultural como elo e, ao mesmo tempo, fortalecedor da diversidade das expressões culturais mediante processos de interação mútua, apoio e reforço da autonomia (UNESCO, 2009).

Historicamente, é a partir da convivência com os outros que o ser humano vai constituindo-se enquanto humano, ou seja, enquanto ser social, que torna-se também um ser político, ao pensar e agir diante da sociedade, na busca pela promoção do desenvolvimento e pela valorização da vida humana. A partir da perspectiva de se pensar valores humanos na educação, fosse avançar a partir das seguintes questões: O que seriam os chamados valores humanos universais? São eles os mesmos em todas as culturas e contextos históricos?

Essa busca por uma universalidade humana, e conseqüentemente, de sua cultura, perpassa questões semelhantes e muitas outras reflexões, principalmente, porque estamos diante da nossa complexa existência, formada por inúmeras camadas culturais, e constantemente, influenciada/reformulada de maneira sócio-histórica.

A partir da compreensão de que é impossível considerar essa universalidade, sem considerar a diversidade cultural como inerente aos sujeitos e aos grupos humanos; é possível avançar em busca da conquista por uma educação inclusiva e cidadã, de forma a contribuir com o desenvolvimento humano universal, capaz de reconhecer e considerar a diferença, a fronteira e a exterioridade da cultura do outro, como apontado por Caetano & Afonso (2014).

Identificar a educação como uma potente organização social humana, bem como, seu papel formador e relacional, enquanto capaz de promover mudanças em prol do desenvolvimento humano, resulta no estabelecimento do compromisso ético de exigir dela a oferta de maiores condições para um olhar que volta-se ao indivíduo e às suas singularidades, valoriza seus contextos familiares e comunitários, ao mesmo tempo em que, também, promove ambientes de convívio positivo, capazes de valorizar a diversidade cultural.

Trata-se do olhar educativo que transita entre o micro e o macro das relações humanas. Acredita-se que essa perspectiva é capaz de favorecer crescimentos pessoais e sociais, de forma contínua, para que se possa recuperar e/ou edificar a lógica do respeito humano. Dessa forma, reitera-se o contributo da arte nesse processo. “A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (Barbosa, 2009, p. 7).

Torna-se possível ampliar essa perspectiva de um trabalho com arte, na educação comunitária, principalmente como um espaço de socialização, traçando um diálogo com o argumento do professor D’Ambrósio (2014), quando este discorre sobre a constituição educativa do espaço escolar enquanto um lugar de diversidade das experiências cotidianas. Dessa forma, podemos pensar esse aspecto no sentido maior de pertencimento a todos os espaços educativos. O educador afirma que:

Mais do que meramente um espaço de ensino-aprendizagem, é um espaço de socialização. No caso de crianças é a sua primeira oportunidade de encontrar o outro diferente e de desenvolver uma dinâmica de convívio com o diferente. É função do professor estimular aspectos emocionais da personalidade do aluno e mostrar a essencialidade da atitude de respeito, de solidariedade e de cooperação com o outro para um convívio produtivo ( p. 14).

Uma proposta de educação que desconsidera essa dinâmica de convívio com o diferente como forte marca da sua mediação; atua sob a lógica monocultural, aqui já abordada, dessa forma, é capaz de perceber a comunidade, organizar, sistematizar e partilhar os saberes, a partir de um único olhar. No caso da sociedade, esse olhar único vem sendo historicamente apresentado pelo sistema

dominante, estereotipante e excludente, que pode perfeitamente ser rompido pelo potencial empático da arte. Barbosa (2009) destaca:

O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (p. 21).

A partir dessa reflexão, torna-se significativo pensar em uma ação educativa que atue a partir da ampliação do potencial criativo da arte, ancorado-se, principalmente, na sua capacidade de favorecer a compreensão de que é possível potencializar as diferenças, já que estas configuram-se como um significativo componente de um trabalho com mediação intercultural. Educadores são criadores culturais, sujeitos que aprendem durante toda a vida, tanto os saberes oficiais, quanto aqueles que foram gerados na famílias e pela sociedade, dessa forma, também deixam sua marca no trabalho, enquanto integrantes dessa interculturalidade.

Vale ressaltar que a possibilidade da constituição de espaços de mediação intercultural trabalha a partir de uma perspectiva mais humanista e busca a superação da desvalorização humana, portanto, atua também no combate à concepções equivocadas, tais como: considerar um cidadão melhor que outro, identificar determinado grupo como menor ou menos merecedor que outro, segregar pessoas por traços sociais e/ou etnicoculturais, não respeitar a vida, ou seja, o mediador aponta diálogos capazes de discutir as atitudes que dificultam o trabalho intercultural.

No contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturas nacionais ou locais, mas, antes, as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica e sempre em gerúndio. A singularidade com que cada indivíduo apreende a narrativa é o elemento que envolve um “eu” individual a um “eu” coletivo, aspecto extremamente favorável ao argumento deste trabalho, ou seja, o diálogo possível ente arte, narrativas e interculturalidade (Vieira, 2009).

Na sociedade multicultural dos dias atuais, tendo em vista que o direito à diferença deve exercer-se com a mesma determinação que o direito à igualdade, a educação só pode ser entendida como “ educação intercultural(...) uma das suas características mais singulares é o facto de ser transversal a todo o fenómeno educativo qualquer que seja o seu âmbito específico de intervenção” (Pinto Antunes, 2009, p. 40). A partir da argumentação da autora, compreende-se, portanto, que:

“ (...) um contexto educativo “sensível à diversidade dos educandos, também deve prever medidas especiais destinadas aos grupos vulneráveis ou marginalizados e à melhoria dos ambientes educacionais e escolares, (...) com o objetivo último de contribuir para o reforço da autonomia por meio da promoção dos direitos humanos, do aumento do espírito cívico e do fomento do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2009, p. 16).

Dessa forma, fundamentar ações educativas capazes de identificar a mediação intercultural como um espaço de ampliação da capacidade de ajustar um comportamento inclusivo, favorece o autêntico ato de conhecer. Para tanto, faz-se necessário compreender a educação pela arte como uma possibilidade libertadora, trata-se de um conjunto de oportunidades que relacionam sujeitos que se expressam, pensam, sentem e percebem as situações de forma diferente, ou seja, cria proximidade com contexto cultural do outro, de forma intencional.

A educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo, ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (Freire, P., 1984, p. 99).

Segundo Gusmão (1999), essa perspectiva de buscar novos conhecimentos a partir daqueles já constituídos, mediados por um educador e na relação com o outro conduz:

(...) à forma de ser, pensar e estar no mundo; e nos desafia mediante o pragmatismo da cultura instituída e as razões e motivações de uma cultura instituinte em que o inusitado, as transgressões e a imaginação estabelecem outras possibilidades e novas linguagens. Mais que a diferença, portanto, é preciso pensar a alteridade (p. 50).

Ao abordar sobre a atuação da educação em comunidades, Freire, I. (2014) propõe uma reflexão a partir da dialética identidade-alteridade, mediada pela palavra, a educadora afirma que:

Essa experiência se revela num movimento que entrelaça individualidades e coletividades e que se desloca do Eu-Outro para o Eu-Nós, ou seja, de processos de sociabilidade para a convivência comum. A palavra é o principal mediador deste processo de construção das comunidades através do diálogo e da participação. Palavra que se mistura com múltiplas outras formas de comunicação (gestos, expressões preformativas, expressões artísticas plásticas, etc.) que dão corpo a esse processo de reconhecimento do outro e de encontro do eu com o nós (p. 85).

Se a palavra é o principal mediador de um processo com comunidades e se esta preconiza o diálogo e a participação, compreende-se que a educação intercultural, principalmente como espaço de avanço para questões da diversidade cultural, acaba por gerar uma luta direta, contra toda essa transitoriedade da lógica homogeneizante e silenciosa, que historicamente vem desvalorizando a

vida, negando a voz, ampliando conflitos, provocado abandono, intolerância, exclusão e desrespeito às culturas. Portanto, ressalta-se que “alcançar uma educação que leve em conta a cultura requer não só especialistas em matérias diferentes, mas também docentes que possuam os conhecimentos necessários e respeitem as diferenças culturais” (UNESCO, 2009, p. 16).

Em uma atuação comunitária, o principal sentido do trabalho de educação intercultural é desenvolver ações educativas capazes de favorecer que a população concientize-se da “sua realidade, os seus problemas e as suas potencialidades e promover experiências potenciadoras do desenvolvimento de atitudes e aptidões promotoras de interculturalidade, inclusão e integração” (Pinto Antunes, 2009, p. 41).

Ao identificar, de forma crítica, os malefícios da lógica econômica e da relativização dos valores humanos como uma forma de opressão, gera-se sede por uma tomada de consciência, capaz de reverter esse caminho, porém, sabe-se que essa reversibilidade só se tornará possível, se, além de combatida, essa mesma lógica não for reforçada em instituições sociais e, principalmente, em propostas educativas. Um trabalho educativo com comunidades deve identificar espaços mediacionais que possam favorecer a inclusão social, de forma que também consiga fomentar a inserção harmoniosa das propostas, por meio, principalmente, do estímulo ao diálogo intercultural.

Diante dessa compreensão, a perspectiva é de que se possa atuar por meio de propostas mais abertas, integradas e inclusivas, elegendo como espaço, uma mediação capaz de estabelecer trânsito entre o campo da arte e o da educação, permitindo trocas culturais positivas a partir do que dialoga Freire (2014), ao argumentar sobre a abrangência e a transversalidade que deve constituir as dinâmicas propostas em projetos de educação comunitária.

Tais afirmativas promovem a compreensão de que a mediação intercultural, por meio da arte, torna-se um potente espaço de promoção de dinâmicas de participação, principalmente em contextos comunitários. A mobilidade por tentar compreender as possibilidades dessa participação, para os membros comunitários, segundo Freire, I. (2014), é composta por múltiplas dimensões, que configuram-se, principalmente “a nível pessoal, a nível relacional e a nível coletivo”.

Para a educadora, as dinâmicas de participação se constituem nas experiências de construção de democracia interna, orientadas para a defesa dos direitos das comunidades, e verdadeiros reencontros culturais, que fortaleceram os laços entre diferentes grupos e reforçaram o sentido de comunidade (Freire, 2014). A argumentação da educadora contribui com a perspectiva de estabelecer esse trânsito entre o campo da arte e da educação, dessa forma, apresenta-se a literatura, mais especificamente a literatura oral, por meio das histórias de tradição, como um elemento empático e capaz de favorecer os espaços de mediação, no trabalho intercultural comunitário.

### 2.1.3 - Histórias de Tradição Oral no Trabalho Intercultural Comunitário

Ela recontava a estória<sup>20</sup> de um Príncipe que tinha ido guerrear gente ruim, três longes da porta de sua casa, e fora ficando gostando de outro guerreiro, Dom Varão, que era uma moça vestida disfarçado de homem. Mas Dom Varão tinha olhos pretos, com pestanas muito completas, o coração do Príncipe não se errava, ele nem podia mais prestar atenção em outra nenhuma coisa. Vai daí, foi perguntar ao Pai e a Mãe dele, suplicar conselhos:

Pai, ô minha Mãe, ô!  
estou passado de amor...  
Os olhos de Dom Varão  
é de mulher, de homem não!

A Rainha ensinava ao filho seguidos três estratégias, astúcia por fazer Dom Varão esclarecer o sexo pertencido. Quando sucedia esse final, o Príncipe e a Moça se casavam, nessas glórias tudo dava acerto (Rosa, 2016, p. 146).

Ela, “que recontava a estória” é Joana Xaviel, contadora de histórias, mais uma personagem nascida na obra literária de João Guimarães Rosa. Na história de Guimarães Rosa (1956)<sup>21</sup>, Joana é descrita como uma potente narradora oral, segundo o texto, ela era capaz de envolver seus ouvinte de tal forma que, ao contar histórias “(...) virava outra. No clarão da lamparina, tinha hora em que ela estava vestida de ricos trajés, a cara demudava, desatava os traços, antecipava as belezas, ficava semblante” (p.146).

Joana Xaviel é uma contadora de histórias da tradição oral, personagem/narradora apresentada em um texto escrito que revela aos leitores a beleza e a potência da literatura oral do sertão brasileiro. Trata-se de uma obra em que várias histórias são contadas dentro de uma história maior, mais uma contemplação do estilo “conto moldura”. Por meio da novela: Uma estória de amor, João Guimarães Rosa apresenta, além de Joana, outros narradores orais, contadores de histórias e cantadores de cantigas. O autor descreve minuciosamente o desempenho narrativo desses

---

<sup>20</sup> Guimarães Rosa grafa: estória (com E), ao apresentar as narrativas realizadas por seus personagens. Essa forma era antes empregada quando a intenção de referir-se às narrativas ficcionais, principalmente as chamadas populares ou tradicionais. Já história (com H), indicava a intenção de fazer referência à história factual, baseada em acontecimentos reais. Em 1943, a Academia Brasileira de Letras apontou que não deveria haver diferença e que a palavra *história* deveria ser empregada em qualquer situação, seja para nomear narrativas ficcionais ou reais.

<sup>21</sup> Corpo de Baile é um livro que reúne sete novelas publicado em 1956 e originalmente composto de dois volumes. Na segunda edição foi publicado em volume único e, em edições posteriores, o autor dividiu-o em três livros menores. A cada reedição as histórias passaram a ser publicadas de forma mais independente.

personagens, apontando o envolvimento afetivo dos ouvintes com essas narrativas, ilustrado no trecho a seguir:

Como as compridas estórias, de verdade, de reis donos de suas fazendas, grandes engenhos e mais muitos pastos, todo o gado, e princesas apaixonadas, que o canto da mãe-da-lua numa vereda distante punha tristonhas, às vezes chorando, e os guerreiros trajados de cetim azul ou cor-de-rosa, que galopavam e rodopiavam em seus belos cavalos – as estórias contadas, na cozinha, antes de se ir dormir, por uma mulher. Essa, que morava desperdida, por aí, ora numa hora noutra chapada - o nome dela era a Joana Xaviel (Guimarães Rosa, 2016, p. 145).

A principal característica da escrita de Guimarães Rosa é percebida pelo seu distanciamento de um texto literário convencional, a singularidade de boa parte de sua vasta obra, revela-se por meio da utilização de elementos do discurso oral tradicional. A palavra escrita por Guimarães Rosa remete diretamente à poética da oralidade sertaneja, em vários dos seus textos de subversão. “São as recriações ou as incorporações da matéria popular, que permitem a diluição da fronteira entre oral e escrito, erudito e popular, abrindo novos caminhos de onde vão emergir vozes silenciadas até então” (Alcoforado, 2008, p. 157).

Essa diluição de fronteiras, muito apropriada para as discussões promovidas até aqui, é apontada por Alcoforado (2008) como responsável por dar voz aos silenciados, seu argumento é encontrado no artigo: Uma Estória De Amor: Um Diálogo Intercultural, em que analisa a presença de elementos de interculturalidade na obra literária de Guimarães Rosa, discorrendo sobre essa apropriação léxica do texto oral tradicional. A argumentação da autora, amplia o sentido de se pensar Joana Xaviel, a contadora de histórias de Guimarães Rosa (1956), como uma referência para este caminho reflexivo, em direção à compreensão do potencial das histórias de tradição oral na mediação intercultural.

Para tanto, tomar-se como referência a história da própria Joana, que no texto de Guimarães Rosa (2016), era uma mulher que “(...) não era querida nas casas. Mesmo porque vivia de esmolas, deduziam dizer que era mexeriqueira, e que, o que podia, furtava” (p. 151). É possível reconhecer no conto, que alguém que provocava tanta rejeição, em seu próprio contexto de convívio, acaba por superar o preconceito sofrido, por meio de sua habilidade como narradora e do encantamento provocado pelas histórias que conta. Pode-se perceber que, certamente, Joana estabeleceu um diálogo positivo, por meio dessas histórias que contava. Identifica-se, portanto, que os elementos empáticos desses contextos narrativos, favoreceram sua integração à convivência comunitária.

Ainda sobre a história, a personagem participa da missa e da grande festa promovida na Fazenda, inclusive chega a conviver na cozinha com as demais, com permissão de Manuelzão e sua

mãe, outros dois personagens, aqui identificados como ouvintes de histórias. Ele, um capataz que possuía a altivez de patrão das terras que administrava, mandava e agia como se fosse o verdadeiro dono, mandou construir uma capela e celebrou, “(...) inicia a obra de fundação do lugar, dentro do mais perfeito ritual a que não faltariam, no final, a sagração com missa e benzedura da capela e a realização de uma grande festa que o tornaria conhecido” (Rosa, 2016, p. 158).

A partir do desenvolvimento narrativo de: Uma estória de amor, vai-se delineando a teoria da transmissão oral, como também, da estrutura do conto popular. “A memória popular como fruto da experiência é armazenada, à medida que vai sendo vivenciada – razão das pessoas mais velhas serem os naturais transmissores desse saber para as gerações mais novas” (Alcoforado, 2008, p. 160). Na obra de Guimarães Rosa (2016), evidencia-se o lugar de referência dessas histórias orais como um elemento intercultural, em que se aponta os textos da tradição oral, como um saber reconhecido e valorizado nas comunidades narrativas.

Esse lugar de reverência pela tradição oral, é diretamente revelado na atitude do personagem Manoelzão, que, encantado pela performance da narradora, legitima sua presença na festa e na cozinha da casa. Foi a capacidade de envolver seus ouvintes que favoreceu a aceitação de Joana, que quando “pegava a contar estórias – gerava torto encanto.(...) Sonsa entrava ali, no relento da cozinha, com Leonísia e umas das mulheres de vaqueiros, ensinando as histórias” (Guimarães Rosa, 2016, p.146).

Manuelzão aceitava de escutar as estórias, não desgostava. De certo que não vinha nunca para cozinha, fazer roda com os outros; ele não gastava lazer com bobagens. Mas, se ouvindo assim, de graça, estimava. As histórias reluziam às vezes um simples bonito, principalmente as antigas, as já sabidas, das que a gente tem em saudade, até. A mãe de Manuelzão também apreciava. Só pelo desejo dela, foi que se deixou Joana Xaviel vir, de tempos em tempos, contar histórias (Guimarães Rosa, 2016, p.151).

O impacto provocado pelas narrativas da contadora de histórias é revelado durante toda o desenrolar do texto:

Todo mundo dizendo: que Joana Xaviel causava ruindades. Se não produzia crime nenhum, era porque não tinha estado, nem macha força, e era pobre demais. Nunca nem fora casada mesmo com ninguém. Culpavam que matara o verdadeiro, de longe, só por mão de praga de ódio, endereço de raiva sentida (Guimarães Rosa, 2016, p. 151).

Toda essa rejeição e desaprovação pela figura de Joana, acabam por ser ressignificadas à medida em que a narradora conta as histórias que sabe, gerando espanto e questionamentos, já que

“(...) de dia, com o sol, sem ela contando estória nenhuma, quem vê que alguém possuía perseveranças de olhar para a Joana Xaviel como melhor assaz?” (Guimarães Rosa, 2016, p.151).

A novela confronta o leitor com esse lugar de reconhecimento do texto oral, identificando-o como uma saber, um valor. Dentro do próprio contexto de convívio, Joana “ensinava histórias”. A dinâmica dessa narradora, ilustra a análise de Alcoforado (2008) a respeito da figura do narrador oral, ao afirmar que:

“(...) as narrativas de que são porta-vozes se misturam à sua história de vida, ou, então; as suas histórias ganham importância pelas histórias que repetem. O seu valor como pessoa civil é um e como voz da tradição é outro. O contador de histórias em performance passa por uma verdadeira metamorfose, como as personagens de certos contos de encantamento” (p. 161).

“Contar histórias é dar colo e cuidar, sobretudo é a grande arte da relação. Contar histórias é também dar voz a quem não tem voz, e dar voz ao que é importante ser dito” (Taquelim, 2019). Este é um depoimento da contadora de histórias portuguesa Cristina Taquelim para entrevista dada à Rádio Trovadoras<sup>22</sup>, em março de 2019. Na voz da narradora profissional e pesquisadora da literatura de tradição, no Alentejo português, pode-se identificar esse diálogo entre o texto oral e a mediação intercultural. Poeticamente ela chama a atenção para essa narrativa que dá colo e dá voz, seu argumento dialoga diretamente com o exemplo emprestado na obra de Guimarães Rosa, Joana Xaviel era uma voz silenciada por sua condição social e marcas etnicoculturais.

A trajetória da personagem, conduz à identificação da narração oral de histórias tradicionais como mediação intercultural; à medida em que atua no sentido de promover diálogos, “dar voz” aos silenciados pela dominação. Taquelim (2019) também revela que, por meio das histórias, pode-se dizer o é “importante ser dito”. Provocando a seguinte questão: O que é importante ser dito em um trabalho que envolve mediação comunitária e histórias orais?

“O texto de tradição oral é um lugar em que se deposita a história catalisada por determinada cultura, por determinada ideologia” (Calvet, 2011, p. 114). Dessa forma, responde-se a questão acima, a partir do cerne da discussão sobre os temas da diversidade cultural e da interculturalidade, especificamente no que se refere aos movimentos de domínio e exclusão, por meio da desvalorização cultural, aqui já tratados.

Encontra-se a resposta na história de cada Joana e cada João, sujeitos que contam histórias em territórios e comunidades narrativas, são pessoas que guardam, na memória, a cultura e a filosofia de sua gente. Esses narradores dizem, por meio da transmissão oral, sobre a desvalorização

---

<sup>22</sup> Rádio em *podcast* para promoção das artes, com programas mensais sobre narração oral, poesia, música, literatura de cordel, filosofia, artes cênicas, história, informação e curiosidades. *In*: <https://radiotrovadoras.blogspot.com>

da cultura de tradição, que aqui é identificada como reprodução da opressão de determinados grupos sobre outros, o antigo movimento de enfraquecimento da cultura dos oprimidos, que amplia as possibilidades de dominação e exclusão pelo opressor.

Ao fazer a transposição do discurso oral e poético de Taquelim (2019) para o escopo teórico deste trabalho, é possível encontrar, em sua voz, pressupostos da interculturalidade. Ela afirma que a narração oral é a arte da relação, ou seja, aponta a favorecimento de diálogos inclusivos por meio da palavra e da escuta, compreendidos, aqui, também como uma habilidade em mediar saberes, de forma ética e inclusiva.

As afirmativas também remetem a mais uma fala de Paulo Freire (2002, p. 44), quando enfatiza que a existência humana não pode ser muda e silenciosa; cruzando-se também com o argumento da professora Isabel Freire (2014, p. 85), ao reconhecer a palavra como principal mediador através do diálogo e da participação. Todos esses argumentos, teóricos e poéticos, são amplamente encontrados na trajetória da Joana Xaviel, e outros personagens/narradores criados por Guimarães Rosa (2016).

Todos os contadores insistem no fato de que transmitem o que, por sua vez, lhes foi transmitido, que eles não inventam nada etc., (...) e apesar das variantes dos textos, incluídas até mesmo por um mesmo contador, a convergência das diversas versões nos leva a concordar com essa afirmação de fidelidade à fonte (Calvet, 2011, p. 52).

A partir da compreensão dessa dinâmica, é possível identificar que toda essa trajetória dialógica da transmissão oral é pautada em um compromisso ético, trata-se do mesmo compromisso estabelecido pelo mediador, que valoriza e respeita o lugar de fala do outro nos contextos onde atua. “Restabelecer a comunicação ou mostrar uma maneira efectiva de comunicar é um dos maiores objectivos dos mediadores” (Boqué Torremorell, 2008, p. 41). Partindo desse entendimento, é possível fomentar conhecimentos, habilidades e atitudes mediadoras, ampliam-se as possibilidades de favorecer o reestabelecimento da comunicação entre pessoas e, dessa forma, reconhecer as histórias de tradição oral como espaço de mediação no processo de trabalho intercultural com comunidades.

Essa perspectiva demanda uma série de compromissos a serem estabelecidos, principalmente, o de romper com qualquer ideia que desconsidere a diversidade cultural como elemento fundamental para um trabalho dessa natureza. Para tanto, faz-se necessário que educadores identifiquem as especificidades de seus diferentes grupos de trabalho, bem como as singularidades dos sujeitos que os compõem, ou seja, promovam espaço de fala para, que possam perceber sujeitos

e contextos, ultrapassando tendências de homogeneização e fragmentação das propostas apresentadas, aqui já criticadas.

Na perspectiva de favorecimento de trabalho intercultural, as diferenças são percebidas como algo positivo, trata-se de uma dinâmica que passa pelo tema da inclusão, portanto, demanda reflexões a respeito das competências interculturais no âmbito da educação. A escolha do caminho da educação pela arte, compreender esse mesmo caminho como possibilidade do alcance dessa consciência, acaba por também gerar a valoração de aspectos da cultura.

As histórias de tradição oral e os narradores naturais presentes nas comunidades são os sujeitos da atuação educativa dialógica e participativa, portanto, deve-se atuar na perspectiva de perceber as histórias de tradição oral como um elemento fomentador do diálogo, da participação e da interação, compreendendo a escolha de atuar com essas narrativas, como importante para um trabalho de mediação intercultural comunitária; atuando por meio de propostas mais abertas, integradas, inclusivas, e que permitam trocas culturais positivas, ou seja, que tornem-se favoráveis ao diálogo intercultural.

A discussão sobre participação e diálogo em contextos multiculturais é capaz de identificar o lugar mediador desses textos tradicionais. Vale lembrar que o reconhecimento e o emprego de um caráter próprio às histórias orais já foram amplamente fundamentados nas obras de autores como Câmara Cascudo, Silvio Romero, Teófilo Braga, Silva Campos, Tobias Barreto, Couto Magalhães, Amadeu Amaral, Aluísio de Almeida, Lindolfo Gomes, Adolfo Coelho e outros tantos ouvintes e buscadores de memórias; porém, a comunhão de todas essas vozes, ainda não foi suficiente para que os sistemas de ensino reconheçam seu valor e atemporalidade estética, bem como, considere o acervo composto por esses textos como integrante de um patrimônio cultural.

Todos esses pesquisadores da cultura de tradição oral acima citados afirmam não haver dicotomia entre os textos da Literatura Oral e os da Literatura Escrita; suas obras apresentam conceitos a partir de investigações no universo literário popular, recorrentemente apontam que essa desvalorização das “línguas populares” realmente foi imposta, ao longo da história, como um mecanismo da lógica dominante.

O Poeta Patativa do Assaré, um dos principais nomes da Literatura brasileira do século XX, em boa parte de sua obra, apresenta uma crítica a essa desvalorização histórica da chamada Cultura Popular. Em sua obra, Patativa recorrentemente aponta seu próprio contexto de vida e formação, enquanto alguém que pouco frequentou a escola e apresenta todo um saber, constituído a partir de suas leituras de mundo.

No poema: O Livro da Natureza, Patativa apresenta-se como esse sujeito que pouco foi à escola, mas que realiza diversas leituras, revelando que nelas encontra o conhecimento que o torna capaz de produzir os textos que narram, principalmente, sua vida, seu lugar e sua cultura. É também possível identificar nos argumentos de Barroso (2019) que artistas como Patativa, banhados pela tradição do seu entorno possuem “ (...) a visão do mágico, bem como a do xamã, ou seja, o modo como eles abordam o mundo, se aproxima da maneira de ver do artista, já que este também trabalha a partir do sensível” (p. 77).

Eu nasci ouvindo os cantos  
das aves de minha serra  
e vendo os belos encantos  
que a mata bonita encerra  
foi ali que eu fui crescendo  
fui vendo e fui aprendendo  
no livro da natureza  
onde Deus é mais visível  
o coração mais sensível  
e a vida tem mais pureza.  
(Assaré, 2003)

Sobre tambo poeta de Assaré, Barroso (2019) também afirma que “assim como o mestre de ofício e o artífice em geral, nas comunidades tradicionais (incluindo aí os brincantes – poetas, cantores, atores, dançarinos, bonequeiros etc.), trabalham por hábitos incorporados (p. 18). Para o professor e estudioso da obra do poeta “(...) “mesmo quando não há encomendas, ou quando não há previsão de apresentações, eles estão em permanente exercício da arte (*Ibidem*).

No ensaio: Reler Patativa do Assaré: redescobrir um mundo, a professora e pesquisadora holandesa, Ria Lemaire (2009) – especialista em literatura e estudos comparados de tradições orais e sua relação com a cultura escrita – identifica na obra de Patativa o seu caráter formador e informador, reconhecendo que o contato com os textos oriundos da oralidade, tem em sua essência a capacidade de “informar/comentar e ensinar/formar a opinião do povo” (p.14).

Patativa é um autor de textos orais, que fala de si e de suas impressões, tanto para o seu entorno comunitário como para o mundo, dialogando com e sobre sua cultura. “As duas funções principais dos poetas das civilizações da oralidade são informar as notícias e as novidades, como testemunhas oculares, e ser porta-vozes da memória da comunidade, como testemunhas auriculares

dos conhecimentos e das verdades a eles ensinados” (Lemaire, 2009, p. 22). A obra do poeta conduz o apreciador à realidade narrada em seus versos e, por meio deles, emite críticas ao sistema dominante, discute injustiças sociais, enaltecendo as belezas do seu lugar e de sua gente, ou seja, Patativa dá “voz” às leituras realizadas em seu entorno.

Sem poder fazer escolhas  
de livro artificial  
estudei nas lindas folhas  
do meu livro natural  
e, assim, longe da cidade  
lendo nessa faculdade  
que tem todos os sinais  
com esses estudos meus  
aprendi amar a Deus  
na vida dos animais.  
(Assaré, 2003)

Os versos de Patativa apontados por Lemaire (2009) a partir do próprio ponto de vista do poeta, que enfatiza não ter escolhido o fato de não saber ler no “livro artificial”, além disso, por meio de rimas, ele informa/forma, o que aprendeu no seu “livro natural”. A pesquisadora aponta os versos como uma solicitação do poeta para que seja reconhecida a diferença, e dessa forma, possamos perceber que os textos não são iguais, e sim detentores da mesma condição de valor enquanto produtores de informações e de conhecimento.

“Essa reivindicação da diferença, do reconhecimento e do respeito em pé de igualdade, desconstrói a dicotomia convencional cujo pressuposto é o da inferioridade do mundo rural, da oralidade, oposta à superioridade do mundo burguês, urbano, do saber livresco, do poder” (Lemaire, 2009, p. 26). Percebe-se, assim, que a recorrente busca pela igualdade e em nome dela, acaba-se também por desconsiderar a expressividade singular pertencente a cada cultura, que, se olharmos mais atentamente, nos proporcionará alcançar as descobertas que podem ser reveladas, principalmente por meio da arte.

Ancorando-se nos argumentos de Lemaire (2009), afirma-se que a busca deste trabalho não é por estabelecer uma igualdade entre textos e culturas, mas pela equidade aqui já abordada a partir da perspectiva de exemplificar a importância de ambos os textos, legitimando-os enquanto elementos de formação.

A poesia de Patativa, recorrentemente, aponta a Literatura Oral como promotora de saberes, ao mesmo tempo em que tece críticas à sua desvalorização e ao conhecimento produzido fora do universo escolar, mais especificamente, à hegemonia do universo da escrita. Trata-se da observação como base do conhecimento *versus* o conhecimento artificial dos estudos; é a verdade livresca do poeta “literato” *versus* a verdade observada pelo poeta “simples”, aquele que “leu” na faculdade da natureza, e sempre no plano de fundo: “essa visão da igualdade, da anatomia dos dois tipos de conhecimento” (Lemaire, 2009, p. 27).

A autora apresenta os antagonismos criados para alimentar lógicas excludentes, dessa forma, amplia-se a percepção quanto à possibilidade de identificar as histórias da tradição oral como um potente elemento para o diálogo intercultural, bem como um componente favorável ao combate a esteriótipos que contribuem com processos opressores. Já o professor Barroso (2019) destaca:

É importante notar que, na poesia de Patativa, assim como na literatura de cordel, a escrita é só uma parada provisória da voz. Na verdade, Patativa, assim como os poetas de cordel o fazem, criava seus versos de memória, servindo-se da métrica e da rima como auxiliares para a memorização tanto no processo de criação quanto no de difusão. Apenas pela necessidade de publicação, os versos são registrados pela escrita (p. 125)

O conjunto de argumentos acima contribui para compreender que a falta de oportunidades para a apreciação da Literatura Oral, principalmente nos espaços formais de educação, gera sua negação, ampliando a hegemonia da cultura letrada, como também, a escassez de propostas dialógicas a partir da convivência com essas narrativas.

O texto literário, seja ele oral ou escrito, dialoga com a subjetividade; sua narrativa, recria, reelabora e reinventa o mundo. Trata-se de uma forma de apreender a realidade através de uma linguagem que a transfigura. A linguagem literária apresenta-se de forma metafórica e, por essa razão, tem plurissignificados. A própria narrativa vai deixando espaços para que o ouvinte possa perceber, a partir de suas vivências e leituras anteriores – seja de textos ou do mundo – o que não foi dito de forma explícita, empregando assim os sentidos buscados.

A literatura não tem compromisso com o real, nem com certo ou errado, tampouco em ser explícita, seu compromisso é narrar e fazer sentido ao apreciador. Portanto, é necessário perceber que um trabalho com narrativas passa pela identificação empática que surge por meio da escuta e da apreciação, ou seja, da sua fruição<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Trazemos o termo fruir no sentido de aproveitar ou usufruir do que é proposto pelo texto.

Tzvetan Todorov (2009) – filósofo búlgaro – afirma que “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (p. 77). A partir da declaração do autor, pode-se compreender que a obra literária, seja ela na forma oral ou escrita, atua no favorecimento da reorganização do mundo e dos sujeitos. Ao revelar o real de forma poética e/ou simbólica, as histórias ajudam a compreender o todo em volta, portanto, faz todo sentido, quando apresentado como elemento de um trabalho comunitário intercultural.

Para tanto, é preciso reconsiderar o lugar ocupado pelas narrativas literárias nos contextos escolares, bem como, expandir o sentido dado a elas pelos indivíduos, o que significa “restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar, cada vez mais de forma adequada, em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico” (Yunes, 2002, p. 54). A partir do que argumenta a autora, compreende-se que o contato com o universo literário amplia a própria capacidade da literatura, tornando-a capaz de favorecer o espírito analítico e crítico dos sujeitos. Percebe-se que a partir dessa compreensão, é possível tornar-se capaz de retomar a relação humanista que a ancestralidade narrativa apresentou; seria a restituição apontada pela educadora.

Yunes (2002) também revela a necessidade de se pensar o texto literário a partir da sua original capacidade de favorecer diálogos, ou seja, ir muito além de apresentar obras literárias para cumprir exclusivamente o que determina o currículo. Certos dessa percepção, é possível compreender que o compromisso desse tipo de atuação, é promover sentidos e, dessa forma, favorecer a autonomia e a criticidade, já apontados como fundamentais objetivos para uma educação libertadora. “Apresenta-se, portanto, dois desafios: 1) a valorização do texto da literatura oral enquanto elemento de formação e, além disso, 2) o seu uso de forma coerente enquanto linguagem da arte” (p. 83).

Reconhecendo que as narrativas possuem elementos favoráveis à convivência entre grupos, a partir do que sustentam os conceitos aqui trazidos, pode-se afirmar que as histórias de tradição oral, são capazes de contribuir com as propostas de educação e de formação de caráter participativo. A maior força para a participação é o *diálogo*. Vale ressaltar que ao tratar de espaços de diálogo, não significa somente favorecer a conversa, o verdadeiro sentido de diálogo da-se pela capacidade de se colocar no lugar do outro.

Significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista; respeitar a opinião alheia; aceitar a vitória da maioria; pôr em comum as experiências vividas, sejam boas ou ruins; partilhar a informação disponível; tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos (Bordenave, 1994, p. 50).

O diálogo proposto pelo autor amplia essa discussão, que aborda sobre esse sujeito que aprende na ação dialógica, com os outros, consigo e com o conhecimento. Portanto, compreende-se que o educador que entende a importância do seu papel enquanto mediador, promove esses diálogos por meio de uma ação consciente da necessidade de pensar a diversidade cultural e a relativização de contextos, contanto inclusive com os mediadores socialmente constituídos e reconhecidos nas realidades em que atuam. Casa-Nova (2009) amplia essa consideração, a partir da seguinte afirmativa:

As situações de mediação são múltiplas, remetendo para realidades sociais diversificadas, tendo lugar nos mais diversos contextos de interação. Ocorrem interculturalmente, mas também intraculturalmente(...), onde os mediadores são atores não intencionais (não preparados para o efeito), “escolhidos” dentro do seu grupo de pertença face a um conjunto de características evidenciadas ao longo de sua trajetória de vida e que são comunitariamente reconhecidas como potenciadoras da resolução de conflitos (Casa-Nova, 2009, p. 68).

Como fortalecimento do argumento que defende os textos da Literatura Oral como um instrumento favorável a um trabalho comunitário intercultural, retoma-se o “Livro Natural” de Patativa do Assaré, cruzando seus versos com uma das reflexões de Cascudo (1954), observa-se:

(...) ao contrário da lição de mestres, creio na existência dual da cultura entre todos os povos. Em qualquer deles há uma cultura sagrada, oficial, reservada para a iniciação, e a cultura popular, aberta apenas à transmissão oral, feita de estórias de caça e pesca, de episódios guerreiros e cômicos, a gesta dos heróis mais acessíveis à retentiva infantil e adolescente (p. 26).

Barroso (2019) destaca que “nas sociedades tradicionais, a arte faz parte do cotidiano, estando a estética intrinsecamente ligada à ética e a beleza” (p. 137). Patativa, ao revelar seu processo de produção literária, argumenta que:

Muita gente num sabe como é que eu componho os meus poemas. Não é escrevendo! É... faço a primeira estrofe, deixo retida na memória. A segunda, do mesmo jeito; a terceira e assim por diante. Pode ser um poema de trinta estrofes. Quando eu termino, eu estou com todas elas retidas na memória, aí é que passo para o papel. Sempre fiz verso assim! Meu trabalho manual diariamente nunca interrompeu a minha missão de poeta, de simples poeta do povo, cantando a nossa terra, a nossa vida, a nossa gente, viu? (Patativa do Assaré, 1998, citado por Carvalho, 2002, p. 13)

Tanto o poeta quanto os pesquisadores da cultura popular abordam a necessidade de valorização da memória, nos dois sentidos, a memória que retém informações e registra impressões e aquela que guarda a transmissão e “resguarda” o patrimônio cultural por meio do costume. O primeiro nos revela o processo de criação/produção, já o segundo, reafirma o valor da transmissão.

Ambos são movimentos capazes de favorecer a retentiva apontada pelo autor; aspectos ampliados a partir da seguinte reflexão de Freire, P. (1986):

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (p. 93).

Os apontamentos feitos por profissionais da narração oral, bem como, pesquisas de estudiosos do assunto, conduzem a uma série de reflexões a respeito do papel das histórias orais como elemento de formação humana, aspecto que vem sendo ressignificado, tanto em espaços institucionais, como em outros contextos formativos. O resultado desses estudos apontam as histórias orais como elemento de formação humana e de educação para a cidadania; reafirmando o conceito do ciclo gnosiológico apontado por Freire, P. (1986).

O entendimento de um trabalho educativo, pautado intencionalmente nas histórias orais como potencial elemento de vínculo e formação, é ampliado pela contadora de histórias brasileira Rosana Mont´Alverne (2011):

(...) uma roda de histórias é sempre uma diversão e um momento de religação com o que temos de mais humano: nossa capacidade de nos percebermos como seres em movimento; partes de um elo ancestral que nos une e nos lembra de nossa verdadeira identidade. Em um mundo cheio de padrões e modelos a seguir e a consumir (roupas, comida, música, modo de vida etc.), as histórias nos ajudam a nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde vamos ( p. 178).

O chamado de Mont´Alverne (2011) apresenta o movimento da narração oral na atualidade, a partir do argumento da narradora, compreende-se que, dessa forma, é necessário que se trace um caminho, na direção de perceber essas possibilidades democráticas participativas, na perspectiva de um trabalho intercultural, na escolha por partir do potencial empático que as narrativas favorecem, bem como, sua capacidade de ampliar diálogos.

A literatura e as narrativas de um modo geral têm um papel importante nesse processo de construção de um discurso sobre um povo ou uma nação, sendo registro da memória cultural desse grupo. Na medida em que transmite situações e valores, a literatura tradicional reforça vínculos e é, sem dúvida, um modo de os indivíduos se situarem no mundo (Fernandes, 2015, p. 102).

O autor acaba por reafirma a potência desse arte, enquanto um espaço favorável ao estabelecimento de vínculos e ao desenvolvimento humanos. Dessa forma, a reunião de todos esses discursos, acaba por fortalecer o entendimento de que, nesta comunhão de saberes, as histórias orais revelam-se como potente elemento na perspectiva da educação intercultural, uma contribuição para alcançar esse “situar-se no mundo”, seja na educação formal ou em outros contextos educativos, como é o caso dos trabalhos com comunidades.

“A ação comunitária é essencial para a independência dos mais fracos e, em especial, daqueles que vivem subservindo ao poderio econômico” (Gonzaga, 2006, p. 46). O trabalho com comunidades inseridas em contextos vulneráveis e a subserviência passa pela imposição sócio-histórica da lógica capitalista. Historicamente, o trabalho de ação comunitária está ligado à busca por soluções e/ou minimização de problemas sociais, decorrentes, principalmente de situações de pobreza.

Essas atuações apresentam-se em forma de propostas, normalmente de cunho educativo, e direcionam-se para a valorização da comunidade como unidade básica de desenvolvimento. Vale ressaltar que compreende-se por desenvolvimento comunitário, tudo o que integra a vida das pessoas que vivem em um mesmo território, perpassado por sua valorização enquanto indivíduos e sujeitos culturais; bem como da própria comunidade, enquanto unidade básica de desenvolvimento. Um trabalho de educação comunitária para o desenvolvimento humano demanda um olhar cuidadoso para o contexto em que vive esse ser humano, também enquanto ser coletivo.

“A educação comunitária vem contribuindo com a organização e para o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas” (Gadotti, 2012, p. 18). Essa contribuição se dá a partir da credibilidade depositada nos sujeitos integrantes dessas comunidades, também enquanto agentes dessas mudanças, fortalecido pela promoção educativa.

Compreende-se, portanto, que a educação comunitária atua na perspectiva de encontrar respostas coletivas, identificadas nas oportunidade de aprendizagens e produzidas por meio de experiências dialógicas, a partir da realidade dessas pessoas e desses grupos. Pode-se afirmar, portanto, que a educação comunitária, em sua essência, atua para e com a pessoa, trata-se de um mecanismo de educação para o coletivo e a partir deste.

A educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio destas diversas modalidades de associações, social, política, vale dizer, que ele não seja simples roda que gira em torno de seu eixo, mas uma pessoa, uma roda equipada com dentes e, assim, esteja apta a engrenar em outras rodas deste enorme aparato e seja capaz de participar deste imenso e complicado movimento global (Gadotti, 2012, p. 21).

A partir da argumentação do autor, amplia-se a compreensão de que um trabalho com educação comunitária deve atuar na valorização da própria comunidade, tendo como elemento intrínseco o desenvolvimento do ser coletivo, direcionado para alcançar as emancipações individuais e coletivas. A perspectiva da educação comunitária, que encontra sustentação na teoria freireana, aqui já mencionada, reafirma-se na fala do educador sobre a importância da busca, ou seja, os processos valorados em um trabalho dessa natureza são considerados tão importantes quanto a os resultados obtidos.

A Direção Geral da Educação de Portugal, em seu site oficial, ao propor publicações que contribuíssem com o trabalho e com a valorização da diversidade, enfatiza que:

A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Dessa forma, fortalece-se a compreensão das histórias orais como um espaço intercultural, espaço este favorável aos pressupostos da educação para a cidadania, atuando a partir da capacidade de favorecer a comunicação e o incentivo à interação social; portanto, capaz de atuar como contributo para o fortalecimento do sentido de pertença. Diante dessa perspectiva, é possível reconhecer o trabalho com essas narrativas como sendo uma oportunidade prazerosa e de contato com o universo do outro.

Por meio das histórias orais, especialmente em contextos comunitários, torna-se possível o afastar-nos do medo e da indiferença, favorecendo os sentimentos de empatia, de respeito e de apreço pelo outro. Estés (1998) afirma que “as histórias que as pessoas contam entre si criam um tecido forte que pode aquecer as noites espirituais e emocionais mais frias” (p. 38).

A poética da autora conduz o leitor ao campo da educação intercultural, também a partir de Cotrim (1995, citada por Morgado, 2010) ao afirmar sobre “a possibilidade e a valorização de um diálogo positivo entre crenças, culturas, identidades, grupos sociais que estão em permanente transformação, particularmente em sociedades multiculturais” (p. 65). A partir da crença no estabelecimento desses diálogos é possível reconhecer as narrativas orais como um forte espaço de possibilidade em direção ao outro.

Na crônica intitulada: Ler e enxergar o outro, publicada no jornal brasileiro: O Povo (2015), a escritora Socorro Acioli narra que ao descobrir a obra da autora nigeriana Chimamanda Ngozi

Adichie – mais especificamente a transcrição de sua palestra: O perigo da história única –, o texto jogou luz sobre a imensa importância da pluralidade de vozes na literatura (Acioli, 2015).

Mesmo sem intencionalmente sustentar seus argumentos, a partir dos pressupostos da Educação Intercultural, ou mesmo, sem direcionar sua crônica aos preceitos do que seria multiculturalismo, a escrita de Acioli (2015) remete diretamente ao tema da diversidade cultural e à defesa do contributo da empatia para sua valorização. O texto da autora dialoga diretamente com o reconhecimento buscado neste trabalho: o contributo das histórias de tradição oral para a Educação Intercultural Comunitária. A crônica de Acioli (2015) aponta esse reconhecimento e apresenta a própria “voz” de sua colega nigeriana:

(...) durante a infância, só teve acesso a livros britânicos e americanos, falando de maçãs, da neve e de coisas que não existiam na Nigéria. Por causa disso, conhecer autores africanos escrevendo sobre a realidade do seu continente foi um espanto – e ao mesmo tempo, uma imensa porta aberta para o que tornou-se a sua carreira e missão (Acioli, 2015).

A crônica confirma o potencial das narrativas literárias como um elemento intercultural, em diálogo estreito com a afirmativa da educadora Margarida Morgado (2010), de que não existem textos interculturais e sim oportunidades em que a literatura possa ser assim apresentada. Dessa forma, pode-se identificar a experiência narrada por Acioli (2016) como uma dessas oportunidades

(...) é curioso e triste constatar que essa ideia de mundo sem fronteiras é limitada. Temos a internet, a facilidade para viajar, mas ainda existe a cortina de ferro da ignorância sobre quem somos, quem é o outro. Não falo só do que não sabemos sobre a África, nem precisa ir tão longe. Dentro da própria cidade, desconhecemos a pluralidade cultural e humana dos bairros distantes dos nossos. A ignorância é mãe dos erros.

Reafirma-se, portanto, tratar-se como um erro desconsiderar a diversidade cultural como um valor. Diante da própria pluralidade cultural e humana do universo do outro, seja ele distante ou aquele que está no convívio comunitário. O texto da escritora revela as impressões provocadas nela, após ler os textos de sua colega, apontando, especialmente, o trecho que conta a história de Ifemelu, uma jovem nigeriana que ganha bolsa de estudos e vai morar nos Estados Unidos.

Terminei o livro muito impressionada. Ifemelu tem inúmeros problemas a enfrentar: africana, negra, imigrante em um país estrangeiro. Apesar de nada disso fazer parte da minha própria realidade, os dias posteriores à leitura me fizeram pensar na condição de tantas jovens mulheres que saem de países africanos em busca de melhores oportunidades de estudo e trabalho. E, principalmente, acompanhei Ifemelu sendo julgada pela cor de sua pele antes de poder falar ou mostrar sua alma. Estive, por uns dias, vestida com a pele de Ifemelu (Acioli, 2015).

Pode-se identificar esse “vestir a pele do outro” a partir da poética da escritora, é certo admitir que, essas vestes, figuram o profundo sentimento empático provocado por uma narrativa, em um movimento metalinguístico, em que a obra de uma influencia a escrita da outra, a partir dos sentimentos suscitados pela própria história. Imaginar Socorro Acioli como uma imigrante africana, que por alguma razão foi contemplada com a narrativa de Adichie, revela essa potente dimensão da educação intercultural comunitária.

Mesmo que a Socorro da comunidade, aqui inventada, não pudesse revelar suas impressões por meio de um texto literário; a partir do contato com a narrativa da vida de Ifemelu, essas impressões seriam vividas, impactariam sua vida e, conseqüentemente, seu contexto comunitário, ou seja, o texto literário chegaria, da mesma forma, enquanto veículo de aproximação desse universo do outro. A própria autora afirma isso ao escrever: “A literatura faz isso por nós, concede a oportunidade de entrar na alma de personagens para entender quem são, quem somos” (Acioli, 2015). A partir dessas reflexões, compreende-se que a capacidade de unir pessoas numa experiência coletiva, possibilitando emoções singulares, como é o caso das rodas de histórias vividas nas comunidades, são especificidades da experiência com histórias orais que possibilitam o reconhecimento dessa literatura como um possível espaço de mediação intercultural comunitária, visto que atua em sujeitos individuais e seus coletivos.

A sedutora Joana Xaviel de Guimarães Rosa, trazida como referência no início, foi apresentada como representante dessa voz que reverbera no silêncio provocado pela exclusão, e que, ao narrar, acaba também por envolver-se e compor a narrativa. “A sedução que Joana Xaviel exercia sobre seus ouvintes, decorria da sua capacidade de mostrar, através das palavras, uma visualização de espetáculo que envolvia a platéia, levando-a, também, a participar da aventura criada pela linguagem” (Alcoforado, 2008, p. 161).

Esse encantamento provocado pela palavra como instrumento de mediação de relações humanas tece toda uma camada afetiva, capaz de ampliar questões como identidade, memória, afetividade e várias outras que integram o discurso da educação intercultural, tratam-se de narrativas capazes de promover a elevação da autoestima, bem como, ampliar os sentidos de pertença. Aspectos que confirmam as histórias de tradição oral como um potente espaço/âmbito do trabalho intercultural comunitário.

“Mais importante que tudo, penso que a Arte da Fantasia é a Arte do encontro entre pessoas” (Machado, 2011, p. 200). A partir dessa perspectiva de encontros que favorecem o pertencimento e a valoração cultural, aqui compreendidas como necessárias a um trabalho de educação cidadã,

identifica-se a literatura oral tradicional como um rico espaço para a Educação Intercultural, que merece ser vivida com excelência em contextos comunitários.

Ao relembrar o combate à segregação cultural na educação, apontada por toda a pedagogia freireana, Barbosa (2009) enfatiza que “as décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele” (p. 17).

## 2.2 - Participação Jovem e Processos Educativos

As pessoas participam em sua família, em sua comunidade, no trabalho, na luta política. Os países participam dos fóruns internacionais, onde se tomam decisões que afetam o destino do mundo. Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado – com altos e baixos - as formas históricas que a vida social foi tomando (Bordenave, 1994, pp.11-12).

A democracia moderna tem suas origens na noção de soberania popular, desdobrando-se em formas cada vez mais amplas de participação e igualdade ao longo do século XX. “Nas suas diversas interpretações, esses termos remetem ao contrato social nascido dos processos constituintes, partindo do reconhecimento do povo como fonte do poder que, como resultado da sua associação, forma o Estado” (Bocayuva, 2008, p. 3).

Movidos pelo desejo de rompimento com a segregação cultural na educação, a partir das demandas desse novo século XXI, e para a promoção de espaços educativos democráticos, a partir do contrato social da participação, amplia-se a busca deste trabalho, na perspectiva de encontrar coerência em uma educação para a cidadania de forma participativa, que considere a diversidade cultural como elemento preponderante, assim como sugere a UNESCO (2009).

Tratar a participação como campo de uma educação para a cidadania, apresenta um confronto com a necessidade de aprofundamento maior no próprio conceito, bem como, com a necessidade de identificação em contextos de vida e de atuação. O direito de participação no governo da cidade ou da *Polis*, o exercício e a amplitude das formas de participação direta, indireta e mista definem os contornos da comunidade política, definem as formas de governo da maioria, definem a democracia. O poder da maioria do povo, ou a sua soberania, se sustenta na comunidade política que nasce desta “Cidade”. “O poder se expressa no âmbito da esfera pública e dos processos de participação reconhecidos como legítimos e legais como exercício de cidadania” (Bocayuva, 2008, p. 4).

Dessa forma, a compreensão sobre a importância de oportunidades educativas dialógicas, como fortaleza para um trabalho que promova a participação no âmbito das competências interculturais, exige a compreensão do que compõe essa atuação. As sociedades têm atualmente uma realidade social multicultural, que influencia significativamente o domínio educativo. De acordo com. “É nesse íterim que a interculturalidade sustenta uma estratégia dinâmica de correlação entre pessoas e culturas. Essa perspectiva atua como um componente de mudança na educação, que, com base do processo educativo, deve refletir sobre a sociedade atual” (Oliveira & Sequeira, 2012, citado por Fonseca, 2018).

A partir dessas perspectiva, também é possível justificar a mediação intercultural comunitária, como contributo para a formação de cidadãos e cidadãs, protagonistas dessa sociedade-mundo. O tema da participação tem ocupado parte significativa de referenciais de países e entidades da atualidade, na perspectiva de se identificar ações que possam combater, principalmente, as situações de opressão estabelecidas por choques entre culturas. O relatório *A Educação para a Cidadania na Europa*<sup>24</sup> – publicação da Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice and Policy Support) – destaca a participação da juventude como preponderante para o desenvolvimento, apontando que:

A Estratégia da UE<sup>24</sup> para a Juventude 2010 - 2018 declarou que a promoção da cidadania ativa, da inclusão social e da solidariedade de todos os jovens constituía um dos seus principais objetivos. Esta estratégia inclui várias linhas de ação relacionadas com o desenvolvimento da cidadania nas atividades educativas formais e não formais, nomeadamente, a “participação na sociedade civil e na democracia representativa” e “o voluntariado como veículo de inclusão social e de cidadania (Rede Eurydice, 2012, p. 8).

Na apresentação do documento, a representante da *Comissária Europeia responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude* – Androulla Vassiliou –, afirma que:

Os países europeus necessitam que os cidadãos intervenham na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de crescente diversidade social e cultural. A promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa através da educação escolar constitui igualmente um dos principais objetivos do atual quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, em vigor até 2020 (Rede Eurydice, 2012, p. 3).

---

<sup>24</sup> UE – União Europeia é uma união econômica e política de 28 Estados-independentes situados principalmente na Europa. O Tratado de Maastricht instituiu a União Europeia com o nome atual em 1993. A última revisão significativa aos princípios constitucionais da UE, o Tratado de Lisboa, entrou em vigor em 2009. Bruxelas é a capital de fato da União Europeia.

Ao destacar as características da educação para a cidadania nos currículos nacionais de todos os países da UE, o referido documento torna a destacar a participação:

Os currículos dos países europeus refletem bem a natureza pluridimensional da cidadania, atribuindo objetivos às escolas em termos não só dos conhecimentos teóricos a adquirir pelos estudantes, mas também das competências que devem dominar e das atitudes e dos valores que devem desenvolver, incentivando fortemente a sua participação ativa dentro e fora da escola (Rede Eurydice, 2012, p. 3).

A partir do destaque da participação e da natureza pluridimensional da cidadania apontados em um documento criado para contribuir com o debate sobre a Educação para a Cidadania na Europa, que considera o avanço dos estudos a respeito da Interculturalidade no âmbito da educação, enriquece também a compreensão a respeito da importância de uma educação para os valores e para a cidadania, de forma que possa ser redimensionada em outras partes do mundo, principalmente em sociedades em que os direitos humanos sofrem severas violações.

Dessa forma, justifica-se a proposta de atuação pela arte, de forma que mediadores e moradoras possam construir, conjuntamente com a longa jornada a ser percorrida para que se possa perceber o valor da participação nesses contextos. Dessa forma, reafirma-se a ideia de investir na participação de jovens, investindo em pensar especificidades dessa ação mediada, em um contexto de atuação com jovens, principalmente, por meio da arte.

Ao abordar sobre aprendizagens participativas e competências interculturais com jovens, destaca-se a necessidade de discussão, com esses mesmos jovens, a respeito de especificidades da educação em contextos multiculturais, a partir do campo da interculturalidade. Para tanto, reafirma-se o trabalho na relação estabelecida entre os sujeitos, a partir da compreensão de que, em sociedades multiculturais, um dos principais problemas que se releva à educação, durante toda a vida, é a capacidade de aprender a conviver (UNESCO, 2009).

Uma proposta educativa dessa natureza, demanda a formação desses jovens mediadores a partir da perspectiva de que, na relação, nos deparamos com as diferenças e as semelhanças que nos obrigam a comparar, a descobrir, a ressignificar, a compreender, a agir, a buscar alternativas e a refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. Para Arantes (2006) “(...) diante de todos esses desafios, nos deparamos com os conflitos surgidos nesses contextos, compreendendo que o conflito torna-se, portanto, a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social” (p. 34).

A retomada da temática do conflito, recorrentemente apontada em abordagens que tratam da multiculturalidade, conduz a uma revisita a afirmação de que é necessário o afastamento do

equivoco que considera o conflito como um impeditivo para a interação e para a participação. “A qualidade da participação aumenta também quando as pessoas aprendem a manejar conflitos, clarificar sentimentos e comportamentos, tolerar divergências, respeitar opiniões, adiar gratificações” (Bordenave, 1994, p. 73).

“Ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como a comida, o sono e a saúde” (Bordenave, 1994, p. 16). Pode-se, reconhecer, portanto, que a qualidade da participação é uma forma democrática de educar, pois permite o pensamento ético que considera a voz do outro, sendo essa a dinâmica favorável à autonomia do grupo e dos sujeitos, tanto educadores quanto educandos, tornando-os capazes de mover outras formas de ser e de estar no mundo, tais como: argumentando e ouvindo, concordando e discordando, reafirmando, ressignificando e/ou mudando de opinião.

Para D’Ambrosio (2014) “(...) está fadada a desaparecer a prática educativa como uma apresentação descritiva de teorias, de técnicas e de habilidades, pois é isoladora, é individualista e desestimula interação e cooperação. Não corresponde à dinâmica que caracteriza a sociedade moderna” (p. 12). Segundo a autora, uma educação nova “exige a participação ativa de todos na análise crítica do cotidiano, na interação na busca de conhecimento e na tomada de decisões, em todos os setores” (*Ibidem*, p.14).

A argumentação promove a busca para perceber as causas dessas formas antidemocráticas de educar, aqui amplamente já criticadas. A partir do que foi citado, compreende-se que essas práticas estão alicerçadas na hegemonia dominante, muitas vezes reproduzida pelo educador nos sistemas de ensino, afastando os sujeitos de elaborarem essas análises críticas do cotidiano. Ao discorrer sobre as práticas educativas libertadoras, Paulo Freire (2002) enfatiza que “ (...) não devemos pensar apenas sobre os conteúdos problemáticos que são expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, como este ou aquele professor ensina” (p. 35).

Tal alcance exige o pensamento complexo apontado por Morin (2005) que afirma ser possível um movimento que envolve toda uma reformulação de valores e práticas, promovendo a participação a partir do que chama de abordagem transdisciplinar. Acredita-se que essa reformulação do pensamento é capaz de promover uma ação educativa que atua democraticamente e valoriza a experiência comum, tanto a vivida entre os educandos, como as que constroem educandos e educadores, e educadores entre si.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (Freire, P., 2002, p. 35).

Em uma proposta participativa que pretende abordar, de forma clara, a autoridade e a liberdade, atua diretamente com as vozes que podem estar silenciadas por alguma forma de dominação, portanto, configura-se numa oportunidade de dar voz. Trata-se de uma proposta que tem como campo de mediação as narrativas orais, ampliando-se essa possibilidade pela própria “(...) natureza do lugar mediador do texto literário, que, como produto cultural e como ato simbólico, constituiu-se como uma experiência significativa, de escuta, de diálogo, de recriação, de co-produção e de confluência intersubjetiva” (Caetano & Afonso, 2014, p. 45).

Compreende-se que essa intersubjetividade configura-se numa dinâmica relacional. “Um educador, ele mesmo parte dessa trama, considera seus alunos como ouvintes e criadores de suas próprias histórias e o lugar que ocupam nesse conjunto de relações” (Machado, 20015, p. 256).

As narrativas como elemento de mediação nesses contextos educativos, sejam elas pedagógicas, literárias e/ou pessoais, potencializam as relações e ampliam a capacidade de escuta, que vem sendo suprimida por dinâmicas educativas que procuram o padrão já referido e desconsideram esse educando que narra a própria vida, composta por um conjunto narrativas.

A forma como a educação tem atuado ao longo da sua história não privilegia esse espaço da participação e da fala coletiva, age por meio de tentativas de individualizar ambientes coletivos e homogeneizar sujeitos plurais. A esse respeito, a UNESCO (2009) aponta um significativo alerta:

À medida que o discurso predominante sobre a educação considera que a ciência é universal, revela-se a tendência a estabelecer uma compartimentação redutora entre as formas de conhecimento tradicionais e as de outra modalidade. Porém, as estratégias que encorajam o reconhecimento de formas tradicionais – e mesmo tácitas – do saber, podem abrir novas perspectivas para preservação das sociedades vulneráveis, ao mesmo tempo em que alargam o campo dos saberes dominantes (UNESCO, 2009, p. 17).

Mais uma vez a teoria do filósofo Edgar Morin (2003) apresenta uma proposta de rompimento com essa separação do conhecimento em partes, convidando a pensar em um todo que está ligado aos acontecimentos históricos, numa relação de interdependência, antagonismo e complementariedade. Uma outra consciência é igualmente necessária: a que Piaget chamava de o círculo das ciências, que estabelece a interdependência *de facto* das diversas ciências. “As Ciências Humanas se ocupam do homem; mas este não é apenas um ser físico e cultural” ( p. 113).

A afirmativa do filósofo, dialoga com o que Hampaté Bâ (2010) argumenta sobre a tradição oral enquanto elemento da “grande escala da vida”, recomendando e relacionando todos os aspectos da existência. Segundo o autor, “Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertam a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados” (p. 169).

O filósofo aponta para o que chama de problema universal do cidadão do novo milênio, que seria ter acesso às informações sobre o mundo, saber articular e organizar essas informações, perceber e conceber o contexto, o multidimensional, o complexo e o global, que diz respeito à relação do todo e das partes.

A incorporação desse pensamento na educação facilitará o nascimento de uma política da complexidade, que não se contentará apenas em pensar os problemas mundiais em termos teóricos, mas em “perceber e descobrir as relações de inseparabilidade e inter-retroação entre qualquer fenômeno e seu contexto e de qualquer contexto com o contexto planetário” (Morin, 2003, p. 108).

A capacidade de acumular um grande número de informações, compreendida pelo senso comum como conhecimento, é contraposta pelo autor, ao que ele chama de “cegueira do conhecimento”, referindo-se ao fato de que o educando retém muitas informações, porém, não consegue estabelecer relações entre elas e nem com o seu entorno e contexto sócio-histórico. “Essa lógica impede tanto a percepção global – fragmentada em parcelas –, quanto do essencial – dissolvido). Impede até mesmo de tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto” (Morin, 2010, p. 41).

A mesma crítica é recorrentemente identificada na obra de Paulo Freire, principalmente quando relata sobre os processos de alfabetização de adultos no Brasil, desenvolvidos a partir dessa mesma lógica dominante.

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” / “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas (Freire, P., 2002, p. 104).

A severa crítica a textos que pertencem exclusivamente à escola e não falam sobre o mundo dos educandos, dificulta o diálogo participativo, inibe o uso dessas leituras no contexto de suas vidas, impossibilita-os de estabelecerem sentido entre elas e seus contextos pessoais, comunitários, sociais, nacionais e planetário. O já citado Todorov (2009) destaca que a escola não tem obtido êxito na formação de leitores literários, pelo fato da prática da leitura ficar recorrentemente em segundo plano, além de escassos destinados ao contato com as obras. Diante dessa rara

oportunidade de contato com textos literários, bem como, dessa forma autoritária e descontextualizada de educação, o sujeito acaba por nutrir dificuldades para organizar o que lhes é apresentado, sendo quase impossível identificar uma correlação entre o que se ensina e o sentido desses conteúdos para a vida pessoal e comunitária; acabando, muitas vezes, por contribuir com a evasão escolar, aqui compreendida como um sintoma da exclusão social.

Observa-se como necessário, portanto, um maior empenho das políticas de educação, para que sejam superadas essas propostas não dialógicas. Somente dessa forma, todos poderão ter acesso pleno à educação, tanto de ingresso como de permanência.

Na expectativa de pensar propostas educativas com jovens em comunidades, não se pode esquecer que tratam-se de realidades geralmente compostas por pessoas, que, de alguma forma, foram excluídas de propostas formais de ensino. Para tanto, faz-se realmente necessário buscarmos o distanciamento de preocupações exclusivas ao acúmulo de informações, oportunizando projetos educativos que favoreçam a participação. Os jovens (...) “devem encontrar neles oportunidades de desenvolvimento em condição de protagonistas, por intermédio de práticas bem variadas que lhes permitam fazer das escolas espaços de vida juvenil” (Pereira, 2002, p. 31).

A participação favorece que o conhecimento adquirido promova o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e da cidadania, enquanto potencialidades humanas. Somente assim, a educação poderá fazer sentido para os contextos dos educandos e para a diversidade de culturas presentes nessas comunidades. “Percebemos que os processos de participação cidadã facilitam a construção de uma identidade comum fundamental, sem se renunciar à legítima diversidade, nesta busca de superação dos contrários, a favor de uma sociedade intercultural” (Freire, I., 2014, p. 85).

### **2.2.1. Conceito de Participação**

A compreensão de que cada pessoa é um indivíduo, justamente pelo fato de pertencer a uma sociedade, e cada indivíduo, enquanto ser, integra um conjunto ainda maior que é a humanidade, nos direciona a pensar, junto ao grupo de jovens com os quais atuamos, a respeito do sentimento de pertença que merece ser reforçado por meio da mediação de propostas participativas com comunidades.

Vale ressaltar que as diversas concepções e definições de cultura engendram diferentes formas de mediação, que, longe de serem práticas homogêneas, aparecem como intersemióticas muito dependentes de seus contextos de representação ideológicos e epistemológicos e das relações geralmente conflituosas que elas têm entre si (Darras, 2009, p. 36).

Partindo do próprio conceito de semiótica que abrange a multiplicidade de linguagens possíveis, a busca é atuar na perspectiva de um trabalho, que pela escolha do uso de narrativas literárias, deve estar aberto a todo e qualquer fenômeno de produção de significados e de sentidos.

As mediações são processos de acompanhamento semiótico que intervêm ao longo das operações de difusão e de propagação de objetos culturais. No quadro de mediações da cultura, elas se diferenciam consideravelmente em razão das concepções de cultura que revelam (Darras, 2009, p. 37). Desse modo, diante da busca por uma educação que favoreça diversas concepções de cultura e se distancie de práticas homogêneas, a perspectiva é atuar a partir de múltiplos e diferentes meios e linguagens.

Para tanto, faz-se necessário o apoio consciente do grupo para o favorecimento de práticas participativas, dessa forma, torna-se possível oportunizar que cada sujeito seja capaz de perceber-se, perceber o outro e, principalmente, perceber a comunidade como um complexo de integração favorecido pela diversidade.

“A integração e a interculturalidade pressupõem uma tomada de consciência da diversidade cultural e do respeito por esta diversidade perspectivando-a no sentido positivo” (Pinto Antunes, 2009, p. 41). Essa tomada de consciência pode ser promovida por uma proposta educativa na perspectiva comunitária intercultural, portanto, faz-se necessário ampliarmos o olhar e a escuta para percebermos o que revelam essas pessoas, principalmente os jovens envolvidos; conhecermos quais perspectivas elucidam, e, principalmente, como se veem e veem o contexto comunitário, tendo a diversidade cultural como um elemento favorável e não um problema a ser solucionado.

A partir dessas reflexões, reafirma-se que a participação, é aqui compreendida como forma de enriquecimento da capacidade relacional.

O favorecimento de ações positivas frente à diversidade cultural, nos oportuniza ver o outro; seja o aluno, o colega, o vizinho, o compatriota ou qualquer outro ser humano. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação *pela e para* a diversidade (UNESCO, 2009, p. 15).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de provocar reflexões em relação à participação, considerando que não trata-se de um conteúdo que se possa transmitir, mas um entendimento e um comportamento com ela coerente. “Também não é uma *destreza* que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando” (Bordenave, 1994, pp. 73-74).

Ao buscar a fundamentação para um trabalho com mediação intercultural comunitária, a partir dessa égide, encontra-se a clareza de que em sociedades multiculturais cada vez mais complexas. O documento da UNESCO (2009) destaca que “a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver *com* as nossas diferenças culturais e não *apesar* delas (p.15).

“Essas competências são definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós” (UNESCO, 2011, p. 9). Compreende-se que para conquistá-las é necessário pensar nas funções educativas, "no sentido de levar os cidadãos a adotar atitudes positivas face à diferença, fazendo substituir o preconceito pela escuta, a depreciação pela valorização da diferença, a imposição e a dependência pela autonomia” (Pinto-Antunes, 2009, p. 41).

Como já abordado, identifica-se que a grande maioria dos conflitos e do estranhamento ao outro, principalmente em contextos multiculturais, ocorre justamente pela falta de conhecimento desse outro, certamente associado ao baixo poder empático da atual sociedade. Avançando nessa compreensão, retoma-se a abordagem sobre o potencial da empatia em contextos educativos, inserindo outro conceito recorrentemente abordado em discussões que tratam de processos inclusivos: o conceito de alteridade.

Compreende-se que a empatia leva ao lugar do outro, ampliando as condições de sentir como ele é, e, dessa forma, também ampliam-se as possibilidades de perceber seus sentimentos, sua visão de mundo, sua história de vida, suas experiências, seus pontos de vista, seus anseios e outras singularidades. Sabendo-se o quanto é complexo viver esse sentimento em sua plenitude, a alteridade surge como mais uma possibilidade, já que nos oportuniza uma maior aproximação do outro, ampliando a probabilidade de entendermos o contexto em que vive, suas atitudes e opiniões; porém, atuando em um nível de profundidade menor do que o pressuposto pela empatia.

Gusmão (1999) afirma que “a cultura e a alteridade se expressam por linguagens nem sempre visíveis e explícitas, que exigem um olhar atento e aprofundado nas múltiplas realidades do campo social e no seu cotidiano como meio de compreender seus múltiplos significados” (p.41). Cabe portanto a questão: “Não será o diálogo, ou ausência dele, um instrumento de negação ou promoção da participação nas dinâmicas da sociedade, ou seja, um instrumento político?” (Franco, 2014, p. 128).

Se educar é um ato político, promover a participação em um trabalho com jovens, confronta essa busca com a necessidade de perceber quem realmente é esse jovem, ou melhor, quem são eles.

## 2.2.2. Mediação Intercultural Comunitária e Participação com Jovens

Esses moços  
Pobres moços  
Ah! Se soubessem o que eu sei.

A letra da música: Esses Moços – do compositor brasileiro Lupicínio Rodrigues<sup>25</sup> – aponta a suposta fala de um adulto que lamenta o desconhecimento da vida por parte da juventude apaixonada, a canção desafia a refletir que o lamento dos versos está inserido em determinado contexto sócio-histórico, em que a ideia de juventude configurava-se em um estágio da vida em que era preponderante apenas ouvir o mais experiente.

Porém, ao avançar em direção à quebra da compreensão desse jovem como um sujeito inacabado, tal qual ocorre com a criança em contextos educativos que adotam uma lógica autoritária; será possível dar voz a esse jovem que, a partir dos pressupostos de uma educação libertadora, jamais estará nessa sociedade-mundo de forma passiva e silenciosa.

“O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento” (Freire, 2002, p. 47). Compreender esse sujeito implica em outra quebra de paradigma importante para os trabalhos no âmbito da mediação intercultural e comunitária com jovens, seria “desconstruir a ideia de uma juventude única marcada pelos mesmos interesses, práticas e valores e alertam para a heterogeneidade dos modos de vivenciar essa fase da vida definida em termos etários” (Freitas, 2015, p.187).

A argumentação de Freitas (2015) encontra um diálogo no texto que apresenta uma série de projetos juvenis realizados em escolas públicas para jovens no Brasil, nele, Cruz (2002) afirma que:

Por considerarmos juventude uma categoria construída por cada sociedade, independente da classificação etária, ou seja, seus limites são variáveis e, suas fronteiras, socialmente construídas, vamos nos referir a juventudes, no plural, pela diversidade de culturas e de situações vivenciadas pelos nossos jovens (nem todos os indivíduos que têm idade de ser jovens se encontram, socialmente falando, na mesma situação: as responsabilidades – de trabalho e familiares, por exemplo – são diferentes) (p. 2).

---

<sup>25</sup> Compositor e cantor brasileiro. Nascido na cidade de Porto Alegre em 1914, tendo falecido poucos meses antes de completar sessenta anos. Suas composições o consagram como nome referencial na formação da música popular brasileira da primeira metade do século XX, destacando-o como um dos principais representantes do samba-canção. A música referenciada é um dos seus maiores sucessos e foi composta em 1943.

O argumento convém a refletor sobre as juventudes, no plural, Mantendo coerência com tudo o que foi argumentado até aqui, principalmente, em relação à homogeneização como uma questão a ser combatida, em qualquer instância da educação, justifica-se por meio da compreensão desse sujeito como plural.

“ Quer no interior de um município rural, quer de um bairro de periferia urbana, o grupo comunitário é um núcleo relativamente coeso dentro de uma *vizinhança* maior, na qual existem também grupos de interesse ou de classe” (Bordenave, 1994, p. 50). Esta proposta, busca integrar as manifestações culturais da juventude, aos conhecimentos a serem promovidos, considerando as diversas realidades, a expressão e a sensibilidade de nossas juventudes. Segundo Cruz (2002), para que para que isso efetivamente aconteça devemos agregar a eles as “marcas” das juventudes, suas identidades, suas expressões culturais” (p. 7).

Acredita-se que, para tanto, esses jovens devem começar a familiarizarem-se com os procedimentos democráticos através da participação nos processos e nas tomadas de decisões que surgem na jornada do trabalho. Existem, assim, oportunidades para aprender e experimentar a educação para a cidadania numa série de contextos. Segundo Kerr (2004, citado por Rede Eurydice, 2012), “essas oportunidades podem se dar [...] através de processos que englobam toda a escola, mas também através de atividades e experiências que envolvem a comunidade em geral” (p. 3).

Sabe-se que os membros de um grupo participam mais intensamente quando percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos. “Se os membros de um grupo concordam com a necessidade de alguma mudança, pode ser feita uma forte pressão para alcançar a meta, pois, neste caso, a pressão será exercida pelo próprio grupo” (Bordenave, 1994, p. 49). “É por isso que a educação para a cidadania, para ser eficazmente ensinada, necessita que essa cultura incentive e valorize a participação baseada em princípios democráticos, proporcionando aos estudantes oportunidades para se envolverem nas decisões que os afetam” (Rede Eurydice, 2012, p. 61).

“As comunidades populares, longe de serem organismos estanques, encontram seu sentido no relacionamento com instituições econômicas, sociais, políticas e culturais que compõem a sociedade” (Bordenave, 1994, p. 59). Torna-se um equívoco, portanto, pensar em uma atuação comunitária que envolva membros de um grupo de trabalho, sem antes conhecer quais os diálogos múltiplos que essa comunidade estabelece com as instituições sociais, como também, quais os interdiálogos que já são constituídos em sua dinâmica cotidiana.

Para que se possa atuar de forma ética, a partir de tudo o que o termo participação conduz, é de extrema importância o investimento na formação de apoio para o aprofundamento profissional dos educadores, “(...) “respeitando-se as diferenças requeridas pelo contexto para que eles

realmente atuem como mediadores sociais, não como meros instaladores dos valores da burguesia nas classes pobres” (Barbosa & Coutinho, 2009, p. 9).

Estés (1999) considera que as histórias “são bálsamos medicinais”, considera que esses textos atuam como medicamentos que “fortificam o indivíduo e a comunidade”, são capazes de amenizar “velhas cicatrizes” e dão “alívio a antigas feridas”, conferindo “movimento à nossa vida interior” por meio do “ofício de contar histórias” e do “ofício de ocupar as mãos” (p. 356). As narrativas possibilitam a “criação de algo, e esse algo é a alma. Sempre que alimentamos a alma, garantimos a expansão” (Soares, C. 2011, p. 219).

Em busca de fortificar indivíduos e a comunidades, percebe-se que mesmo tratando-se de uma discussão amplamente já abordada por governos, organizações sociais, órgãos mundiais para valorização de humanos direitos e outros. Tratar da participação em projetos que atuam no âmbito da educação comunitária com jovens, reconduz aos versos de Lupicínio (1943), lembrados no início, de forma que se possa compreender que não tratam-se de “pobres moços” que não sabem o que os educadores sabem, são sujeitos que aprendem e ensinam, mediados pela relação com o outro, a partir de suas juventudes. Sustentados por essa convicção, busca-se encontrar e promover momentos de boniteza singular, apontados na educação freireana.

## SÍNTESE

Embora nenhum de nós vá viver para sempre, as histórias conseguem. Enquanto restar uma criatura que saiba contar a história e enquanto, com o fato de ela ser repetida, os poderes maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança forem continuamente invocados a estar no mundo, eu lhe garanto que... será suficiente (Estés, 1998, p. 18).

Assim Estés (1998) termina o livro *O dom da história*. Uma pequena obra que carrega enorme sabedoria, parecem poucas palavras para dizer da imensidão do universo milenar e infinito das histórias, porém, mostram-se suficientes. A autora resume boa parte do que busca este trabalho: reconhecer a repetição da história oral como ação capaz de favorecer a relação entre jovens e comunidade, dando continuidade à essa polifonia de amor, misericórdia, generosidade e perseverança. Estés(1998) fala da criatura que invoca a permanência das histórias no mundo, já Freire, P. (2002), fala da importância do diálogo e da busca pela criatura humana, a busca deste trabalho, é contar para favorecer a escuta e ouvir para enxergar o outro.

“Esses contadores de histórias são “Gente da palavra. Antigos aedos e rapsodos gregos (Rápthein Áoidén, aqueles que sabem costurar cantos), assim como os *griots* da África de nossos dias são garantia da permanência da memória em sociedades fundadas sobre a tradição oral, em que contar histórias não é um evento à parte, mas algo constitutivo do próprio cotidiano” (Soares, 2015, p. 217).

Buscar os saberes necessários à fundamentação de uma jornada educativa com comunidades, fundadas nessa oralidade, contribui para manutenção da coerência com os preceitos éticos de uma educação dialógica, que reconhece a necessidade de pensar a ação educativa em um movimento de alteridade, a partir dos elementos identitários manifestados pelas pessoas que convivem nesses espaço.

A identidade cultural se relaciona a aspectos de nossas identidades que surgem do “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. Alguns estudiosos afirmam que, de alguma maneira, pensamos nesta identidade como parte de nossa natureza essencial, que nos faz sentir indivíduos de uma sociedade, grupo, estado ou nação. As pessoas sentem-se identificadas umas com as outras e, ao mesmo tempo, distintas das demais. Assim a identidade e a alteridade (referente ao que é do outro), a similaridade e a diversidade marcam o sentimento de pertencer ao todo (Gabriel, 2005, p. 4).

O argumento do autor dialoga com os de Hall (2006) e conduz à identificação de que, essa identidade não pode ser considerada de forma unificada e estática, já que perde e ganha influências

sociais e históricas. Ao abordar os elementos de processos identitários, o educador enfatiza a existência dos aspectos que surgem do sentido de “pertencimento”, dessa forma, compreende-se que favorecer o contato com bens culturais, produzidos e transmitidos por essas pessoas ao longo da sua história, contribui para que sintam-se identificadas umas com as outras.

Tratando-se de um trabalho com jovens, a questão intergeracional tem papel intercultural preponderante para a interpesoalidade desse processo; ampliado pelos sentidos de integralidade e de encantamento que um momento com narração e escuta de histórias é capaz de promover.

Bedran (2011) afirma que “sempre haverá encantamento quando alguém conta ou canta uma história, seja esta pessoa letrada ou não” (p. 61). Dessa forma, ao traçar a trajetória de um estudo que busca compreender como as histórias de tradição oral podem promover a mediação intercultural comunitária, favorecendo a relação entre jovens e comunidade; bem como, identificar as aprendizagens interculturais presentes na mediação comunitária com esses jovens; a investigadora partiu do investimento em favorece o maior numero de oportunidades de contato dos jovens com essas histórias tradicionais, na perspectiva de contribuir para uma educação humanista.

A proposta de promover a participação jovem em processos educativos, por meio do potencial empático dessas histórias, torna possível justificar o desejo por uma sociedade que respeita a diferença e compreende a diversidade cultural, como recursos favoráveis ao desenvolvimento. A experiência coletiva promovida por esses encontros narrativos estabelece um cruzamento das juventudes fincadas no mundo real, com narradores naturais e textos tradicionais, que falam de outros mundos e outros tempos, portanto, ampliam possibilidades de partilhas e de aproximação, interpessoal e intergeracional.

Vaz da Silva (2011) argumenta que as histórias “são fortemente ancoradas no mundo terreno, prosaico, da realidade cotidiana. Referem-se a pessoas concretas em locais e épocas bem definidos; narram frequentemente contatos com outro mundo, mas tomam resolutamente o partido deste mundo” (p. 10). Ao percorrer todo esse campo, que ao mesmo tempo é teórico e poético, como afirma a educadora Regina Machado<sup>26</sup>; buscou-se um amadurecimento conceitual, a partir da percepção de que iniciativas educativas não formais, que atuam a partir de princípios da educação intercultural, devem educar na diversidade e para a diversidade, buscando formas de promover convívios plurais. A partir desse entendimento, será possível compreender que, por meio das histórias, amplia-se a experiência relacional humana e potencializa-se a qualidade da convivência.

---

<sup>26</sup>No livro *Acordais*, primeira versão da obra, a arte da palavra e da escuta, amplamente citada nesse trabalho, revisitada em 2015, a autora o apresenta como sendo Fundamentos teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias.

Alcoforado (2008), afirma que no ato de contar uma história “(...) é a sua natureza humana que é ressaltada. O ato de narrar devolve a essas pessoas sua condição humana plena, que antes estava apagada”( p.161). A autora enfatiza que essa é a razão pela qual “ganham respeitabilidade e importância junto à comunidade em que vivem. São portadoras de uma função social de grande valor: veiculam um saber ancestral que é passado às novas gerações. A respeito dessa humanidade presente no ato de narrar” (*Ibidem*). Sobre esse momento de encantamento pelo universo das histórias, Machado (2015) o define como:

(...) a experiência do sonho do devir humano no tempo fora do tempo do “Era uma vez”, onde infinitamente variam e se repetem as possibilidades criadoras de transformações, a experiência de valores humanos, a experiência de modos de funcionamento da percepção e da afetividade, a experiência de integridade, a experiência crítica, presentes na reunião de um grupo de pessoas envolvidas por uma qualidade singular de relacionamento (pp. 58-59).

Foi justamente em busca de potencializar as relações interpessoais em um trabalho com mediação intercultural comunitária, que identificou-se uma fundamentação para essa qualidade singular, promovida pelo universo das histórias orais e seus narradores. Para Pinto Antunes (2009) afirma ser fundamental apostar em processos de educação e formação como “promotores e estimuladores do diálogo intercultural, na cultura escolar e na inserção comunitária. Este é o passo decisivo para, partindo do respeito pela identidade própria desta comunidade, criar novas perspectivas de integração social, económica e cultural” (p. 46).

Um trabalho comunitário que atua a partir dos pressupostos de uma educação favorável ao desenvolvimento pleno de sujeitos e da própria comunidade, privilegia espaços criativos e empáticos por meio do diálogo, como é o caso da experiência com histórias orais, que mostram a cada narração, seu potencial contributo para a criação de novas perspectivas.

Ao partilhar as conclusões de um trabalho realizado em uma comunidade com uma população também de minoria étnico-cultural, Pinto Antunes (2009) afirma que “a educação não formal e, no caso vertente, a modalidade de intervenção comunitária consegue ser um meio extraordinário de desenvolvimento pessoal/colectivo” (p. 46). A afirmativa da autora amplia a credibilidade em um trabalho com histórias, como sendo favorável às diversas demandas que surgem na atuação com comunidades.

Para Gabriel (2005) “(...) a arte tem sido importante alicerce de muitos trabalhos com crianças e adolescentes, principalmente viventes em comunidades de risco social, que, em sua maioria, pertencem a escolas e a outros espaços educacionais públicos. A arte contra a violência e desvalia” (p.7). Segundo o autor, é necessário que os trabalhos em educação percebam que as

necessidades de expressão através das linguagens artísticas, em que “a urgência em nos entendermos seres culturais e históricos, abrem as possibilidades de traçarmos arte e cultura popular na educação, pensando em identidade e cidadania (*Ibidem*, p. 8).

A atuação de um trabalho que busca favorecer identidade e cidadania, por meio da expressão artística, conduz a estabelecer diálogos com outras áreas da ciência, ampliando as possibilidades de avançar a partir da compreensão de que a realidade social, sendo multidimensional, é abrangente de múltiplos aspectos. Por essa razão, faz-se necessário contextualizar as contribuições de outras ciências e os dados encontrados no percurso da investigação, para que se possa perceber a qualidade dessas interrelações, e assim, encontrar um sentido “das partes no todo e o todo com suas partes”.

Ao tentar estabelecer críticas à lógica que desvaloriza a diversidade humana e reafirma as ideias dominantes, como também combater práticas que consideram as diferenças como um problema a ser resolvido; retoma-se o questionamento da eficiência de uma educação que permanece adotando padrões homogeneizantes, nessa sociedade plural.

Para continuar dando voz a essa discussão, aponta-se o seguinte questionamento: Até que ponto, as metodologias educativas que ainda são as mesmas adotadas até o século XX, podem dar conta do desenvolvimento desse sujeito que vive o século XXI?

Como resposta a esse e outros questionamentos dessa natureza, é necessário uma busca por fundamentar o trabalho por meio de um pensamento científico que compreenda a complexidade e fundamente a necessidade de um diálogo intercultural, no contexto de uma educação humanitária e para a cidadania.

A versão liberal multiculturalista, por todas as questões já observadas, mostra-se insuficiente na adoção de suas práticas adaptativas, que acabam por não incluir grupos historicamente desfavorecidos, mantendo-os afastados do acesso a direitos e diante de desigualdades sociais. Considera-se, portanto, que o diálogo intercultural mostra-se como uma alternativa para a superação desses contextos, que são fortalecidos pela opressão historicamente reproduzida de forma ideológica. As políticas de reparação do modernismo, aqui já abordadas, foram elaboradas na tentativa de que a educação pudesse avançar desse olhar considerado monocultural, para o que seria pautar sua atuação numa perspectiva pluricultural.

Essas políticas, que pautam sua atuação na adaptação de espaços e na dinâmica do discurso da tolerância, surgiram enquanto proposta de mudança e configuram-se como importantes para a quebra do paradigma dominante, porém, é urgente avançar dessa adaptação dos diferentes para a verdadeira inclusão de todos, já que todos integram a diversidade desse mundo plural. Soares, C.

(2011) afirma ser “impossível falar em educação inclusiva sem nos remeter a conceitos como diversidade, diferença e igualdade” (p. 22). Segundo a autora, o termo diversidade se refere:

“(...) à circunstância dos sujeitos serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se na realidade em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual” (p. 22).

“A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação do poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (Sacristán, 2002, citado por Soares, p. 22). A partir dos argumentos, torna-se importante reafirmar a compreensão de que, ao padronizar sujeitos e homogeneizar propostas, a educação acaba por desconsiderar aspectos relevantes ao desenvolvimento desse ser humano, que por sua natureza é social e complexo. Essa demanda por valorização e respeito humanos, provoca confrontos com os próprios conteúdos apresentados pela educação, portanto, deve-se refletir para além dos chamados conteúdos atitudinais, morais ou religiosos, comumente adotados por propostas educativas.

Atuar mediante a compreensão da complexidade apresenta o fato de que as atitudes passam por questões éticas constituídas na relação, bem como, constituintes desta. Não configura-se como um conteúdo a ser ensinado, e sim resultante de um processo de conscientização, construído a partir da convivência plural com a contribuição de um mediador democrático e consciente do seu papel.

Segundo Morin (2005) “Complexidade é tecer junto, religar, rejuntar” (p.14) Além de apontar o significado léxico da palavra, o filósofo também esclarece, que “[...] há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo, é o facto que cada indivíduo é um sujeito” (p. 51)

[...] para compreendermos o homem, devemos unir as noções contraditórias do nosso entendimento. Assim, ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização e no devir antropológicos. Verdade e erro são antagonistas e complementares na errância humana. Precisamos de ligar o homem razoável (sapiens) ao homem louco (demens), ao homem produtor, ao homem técnico, ao homem construtor, ao homem ansioso, ao homem gozador, ao homem estático, ao homem cantante e dançante, ao homem subjectivo, ao homem imaginário, ao homem mitológico, ao homem crítico, ao homem neurótico, ao homem úbrico, ao homem destruidor, ao homem consciente, ao homem inconsciente, ao homem mágico, ao homem racional, numa cara com muitas faces, em que o homínido se transforme definitivamente em homem. Todos estes traços se dispersam, se compõem, se recompõem, consoante os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a incrível diversidade da humanidade (Morin, 1973, p. 145).

O pensamento do filósofo contribui para o entendimento dessa educação a partir da perspectiva complexa, interligando os saberes, os sujeitos e as suas singularidades, apostando numa reforma do pensamento por meio de propostas de ensino, pautadas nas possibilidades de integração das pessoas e desta com os conhecimentos. Morin (2005) considera o espaço de aprendizagem como um espaço de pensamento, de formulação, reformulação, de criação, em contextos complexos e significativos, com identidades nacionais e as várias outras que o compõem.

O pensador não separa o múltiplo do diverso e acredita que, dessa forma, apreende-se o real a fim de formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas do seu tempo, em que a arte é um espaço favorável a essas reformulações. “Quando se trata de arte, de música, de literatura, de pensamento, a mundialização cultural não é homogeneizadora. Formam-se grandes ondas transnacionais que favorecem ao mesmo tempo a expressão das originalidades nacionais em seu seio” (Morin, 2005, p. 103).

Pensar o Outro e com o Outro, trabalhar com a diversidade por meio do diálogo, buscar coletivamente soluções para o enfrentamento da vida, além de favorecer uma ambiência educativa participativa; podem ser ações suscitadas dentro dos próprios projetos educativos e seus campos de aprendizagem. A partir de ciências como a filosofia, a sociologia, a antropologia e outras, somos capazes de abordar, organizar e contextualizar a importância do respeito às diferenças e favorecer convivências positivas.

Nesse sentido, encontram-se coerentes argumentos na antropologia, ciência que encontra-se habilitada para tratar das múltiplas e diversas formas de ser, sentir e pensar dos humanos, segundo Brandão (1986), “na medida que sempre lhe coube pensar, conhecer e refletir a questão do outro como diferente e que, para fazê-lo, se armou primeiro dos símbolos da cultura européia para então constatar, como diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (p. 7).

Tratando-se de um trabalho imbricado no universo da arte e da cultura, ocidentalmente nominada de cultura popular, é necessário perceber que “Somos no plural, temos várias culturas populares, um universo tão rico que, mesmo submetido ao mundo globalizado que impõe uma cultura de massa, como uma colonização cultural, podemos observar que estamos vivendo um revival de nossas raízes” (Gabriel, 2005, p. 6). O autor também aponta Stuart Hall ao retomar seu argumento sobre a resistência à homogeneização que, para alguns, tem reforçado identidades locais e nacionais, isto é, juntamente com o impacto “global”, revive um novo interesse pelo “local”, criando novas identificações.

Este trabalho busca reconhecer essas novas identificações culturais, reafirmando que compreende-se por cultura, a reunião dos principais elementos de pertencimento a um grupo, dessa forma, é necessário perceber, que esses jovens dialogam com a própria história da comunidade e com sua cultura juvenil, de uma forma diferenciada dos adultos que lá vivem há mais tempo, levando em consideração que o hibridismo, apontado por Hall (2006), promove a compreensão de que também sofrem influência e pressão cotidiana desse mundo que “olha” para a diversidade com um possível “olhar monocultural”.

O avanço nas especificidades dessa perspectiva, identifica a necessidade de uma breve visita sobre a constituição dessa educação enquanto instrumento da sociedade, a partir da forte influência que a institucionalização do ensino tem sobre outras propostas educativas. É certo afirmar que os humanos não nascem dotados da capacidade de sobreviver e desenvolvem-se de forma autônoma. Diante do que exige a vida humana e ao contrário de animais das demais espécies, nasce necessitando de outros humanos; tanto no sentido dos cuidados essenciais à sobrevivência, quanto em relação à necessidade de ensinamentos sobre uma série de conceitos e habilidades, que ao longo da vida, nos dão condições para tal, inclusive para aprender a aprender e aprender a conviver.

Segundo Brandão (1985), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da nossa vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (p. 7). Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Essa relação antropológica com a educação é resignificada a partir da relação do próprio homem com o ato de educar.

Outro aspecto que diferencia o humano dos outros animais é o fato de sua forma de vida implicar a realização de uma atividade chamada trabalho, que tem como objetivo a produção material e/ou intelectual de bens e serviços, que contribuem com nossa sobrevivência pessoal e enquanto espécie. Como também não nascem dotados dessa capacidade produtiva, ao longo da história, traçam toda uma jornada de aprendizagens específicas, diante dos contextos que necessitamos, desejamos e apresentam-se ao longo da nossa vida.

O ser humano realiza sua produção laboral a partir de conceitos e habilidades aprendidos com outros humanos, por meio de ações educativas promovidas no seio da família, de grupos e na própria sociedade, ou seja, também formam-se por meio de ações sociais de cunho educativo. Foi na perspectiva de elaborar atividades pensadas para educar, que surgiu a educação formal, instituição social criada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano, tendo como atividade principal, organizar, sistematizar e ofertar o conhecimento que historicamente foi acumulado pela humanidade, possibilitando seu acesso a sujeitos educandos.

Vale ressaltar que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde a educação acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (Brandão, 2007, p. 9). A afirmativa do autor lembra que a educação institucionalizada não ocupa um espaço de exclusividade na formação das pessoas, mesmo reconhecendo que, historicamente, ela exerce uma forte influência em outros processos educativos, principalmente nos contextos urbanos da contemporaneidade.

O ato de educar está presente no ocidente e no oriente, nos espaços urbanos e rurais, na modernidade e na tradição desde o princípio da convivência humana.

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são *situações de aprendizagem*. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer a coisa*. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas (Brandão, 2007, p. 18).

Torna-se preponderante identificar a educação com esse olhar ampliado, a partir de sua essência antropológica e tradicional, porém, sabe-se que boa parte da sociedade ocidental frequenta instituições educativas, principalmente no ensino básico. Dessa forma, a educação institucional, principalmente por ser ligada ao conhecimento científico, torna-se uma forte referência também para o educador, que, na maioria das vezes, conta significativamente com o repertório escolar da sua própria história de vida e formação.

Brandão (2007) também enfatiza que “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor” (p. 12). Justamente por essa confiança, temos a vida fortemente influenciada pela educação, e enquanto seres sociais, interagimos com outros para perceber o que está inserido na cultura da sociedade, aprendemos as coisas do mundo mediados por sujeitos mais experientes.

Ao acessar os saberes por meio da educação, cada indivíduo desenvolve possibilidades no seio da cultura, a partir do contato com sujeitos que promovem essa acessibilidade e estão entre nós e esses ensinamentos; portanto, é possível identificar a mediação como potencial função da educação, seja ela institucionalizada ou não. Esse mediador, que também é herdeiro da educação ancestral, quando atuante em instituições educativas, passa por um processo de formação para tal, esse processo também torna-se ideológico e político.

“Apesar do legado de Paulo Freire que já evidenciava a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, essa questão ainda é tratada de forma incipiente pelo sistema de formação profissional” (Barbosa & Coutinho, 2009, p. 8). A afirmativa dos autores chama a atenção para que, se tratando de um trabalho com Educação Comunitária por meio da arte, faz-se necessário, portanto, que seja enfatizada a importância da formação desse mediador, principalmente em relação às singularidades e às especificidades da proposta, que demandam atenção e cuidado.

Ao abordar o assunto, o pesquisador francês Darras (2009), afirma que especificamente em relação ao que ele chama de problemática da arte e da cultura, “existem relações de autonomia, heteronomia e alonomia (independência, interdependência e dependência) entre os sistemas e os meios que os cercam” (p.23). Segundo o autor, busca-se oferecer uma oportunidade de compreensão da razão pela qual “[...] os mediadores se dividem frequentemente em várias posturas e por que suas ações e intervenções são muitas vezes paradoxais” (*Ibidem*). Ele identifica como interpretantes os sujeitos integrantes de um processo mediacional e afirma que:

“O mediador profissional escolhe (e ajuda a escolher ou a elaborar) os interpretantes de acordo com o tipo de mediação e seu potencial. Em consequência, um mediador cultural seleciona ou contribui para coelaborar os interpretantes no campo cultural de sua referência, portanto, com base na concepção que ele tem de cultura” (Darras, 2009, p. 36).

Arantes (2006) amplia o olhar sobre o significado da mediação em educação, ao afirmar que “a maioria das teorias interacionistas em filosofia, psicologia e educação está alicerçada no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação direta ou mediada com o outro” (p. 34). Porém, sabe-se que o ato de educar é ancestral, constitui-se na interação humana e também sofre influência dos processos sócio-históricos.

Mesmo sendo herdeira de uma ação educativa desenvolvida ancestralmente no seio de culturas milenares, que abrange esse ser humano completo e complexo, constituído pelo coletivo, os sistemas educacionais negam esse legado. Soares (2015) afirma: “Num universo dominado pela celeridade da informação, é preciso recuperar o sentido da sagueza e da experiência que apenas as histórias são capazes de dar” (p. 221).

Para que o círculo mágico da palavra se faça, refaça e propague. De mão em mão, de voz em voz, por dom e graça da arte de contar, ouvir e recontar. Na dialética entre tradição e inovação, permanência e mudança, sem a qual o templo das Musas (Museu) não será casa móvel, água viva, lugar de criação e disseminação, onde o conhecimento adquirido, ao ser rememorado, possibilite estabelecer nexos com o conhecimento novo (Soares, 2015, p. 221).

Sobre esse sujeito que conta histórias, Calvet (2011) afirma que “todos os contadores insistem no fato de que transmitem o que, por sua vez, lhes foi transmitido, que eles não inventam nada etc., (...)” (p. 52). É diante desse inquestionável lugar que se estabelece o encontro “mágico da palavra”, para o autor “apesar das variantes dos textos, incluídas até mesmo por um mesmo contador, a convergência das diversas versões nos leva a concordar com essa afirmação de fidelidade à fonte” (*Ibidem*). É possível identificar toda essa trajetória dialógica, que transcorre entre narrador, textos e ouvintes, pautando-se no compromisso ético que é também estabelecido pelo mediador, na dialética entre atualidade e tradição, opressão e libertação.

Nos tempos atuais, há uma necessidade de uma independência vigorosa entre os indivíduos, o que é bom. No entanto, com frequência ela é mais propiciada e apoiada em grande parte pela interdependência deliberada com uma comunidade de outras almas. Há quem diga que a comunhão se baseia em laços de sangue, às vezes ditada pela opção, às vezes pela necessidade. E embora isso realmente seja verdade, o campo gravitacional imensamente mais forte que mantém um grupo coeso está nas suas histórias... as histórias comuns e simples compartilhadas pelos seus membros (Estés, 1998, p. 17).

Compreende-se que enquanto as diferenças culturais permanecem vistas como um problema a ser resolvido, educandos oriundos de contextos considerados diversos, e/ou de comunidades que encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco; estes permanecerão como Joana Xaviel, a personagem/narradora de Guimarães Rosa, que equilibra a teórica e a poética desta pesquisa. A narradora que compartilha histórias, simples e comuns para essas pessoas do seu entorno.

Percebe-se, que esses cidadãos e cidadãs, tais quais Joana Xaviel, continuarão discriminados por traços de sociabilidade e/ou marcas identitárias, como a cor da pele, a nacionalidade, a regionalidade, a forma de vestir-se, a linguagem, a sexualidade, o contexto comunitário e outros. Todos esses são elementos de diferenciação comumente não aceitos e/ou vistos como causadores de problemas a serem superados, dessa forma, reafirma-se que muitas dinâmicas educativas atuam para extinção das diferenças, ao invés de compreender a diversidade como um valor.

No caso das histórias da tradição oral, por exemplo, raramente são reconhecidos como textos literários, bem como, pessoas que conhecem e narram histórias, que estão “soltas nas bocas” de cotidianos comunitários identificados como não-letrados, raramente são reconhecidas pelas instituições e pelas sociedades letradas como detentores de saber que interesse à escola.

A partir de toda essa abordagem, pode-se considerar como fundamental, a promoção de diálogos interculturais banhados por narrativas orais, tendo a participação como elemento preponderante. Ao ampliar essas possibilidades dialógicas entre os sujeitos, como também, destes

com os diversos saberes entre si e a diversidade cultural; quebra-se o sistema monocultural aqui criticado. Trabalhar a partir de um único discurso, dividir o conhecimento em partes dissociadas, atuar no sentido de uniformizar sujeitos e desconsiderar a existência da diversidade cultural, são aspectos de uma lógica com a qual uma educação humanista busca romper.

A evidente dificuldade de colocar-se no lugar do outro, direciona a reflexão sobre a existência de uma relação entre autoridade e empatia. O movimento de respeito ao outro pode ser dinamizado pela capacidade de sentir como o outro, porém, como não são aspectos identificados como importantes e nem incentivados em sociedades marcadas pela desigualdade. Faz-se necessário caminhar no sentido de que, mesmo diante dessas dificuldades fortalecidas por um sistema de ensino estratificado, como é o caso evidente no Brasil, que separa público de privado e impede a convivência entre educandos de classes sociais diferentes, é necessário promover mecanismos de superação dessa lógica, buscar oportunidades que favoreçam empatia e autoridade, na perspectiva pedagógica de reconhecimento e valorização do outro.

Conflitos identificados entre povos, países, classes econômicas, grupo étnicos-culturais e outros, devem ser confrontados por meio de combates a essa aversão provocada pela desvalorização das diferenças. Desse modo, trabalhar na perspectiva de reconhecer e questionar diferenças e desigualdades, como também, estabelecer uma relação entre ambas, configura-se numa abordagem capaz de promover ações positivas em direção à valorização humana.

Afligir-se com os modelos de opressão reproduzidos pelo próprio sistema educacional, mobiliza a sociedade no sentido de não tentar considerar o outro como igual, e sim a partir do respeito a ele, em toda a sua singular complexidade. Promover processos educativos capazes de favorecer a compreensão de que os sujeitos são enriquecidos pela diversidade, possivelmente seja o maior recurso de busca por uma educação humanista.

Ao tentar identificar as múltiplas diferenças étnicas, religiosas, de gênero, de sexualidade, etárias, sociais, econômicas, ideológicas e outras, como integrantes dessa cultura, chega-se à compreensão de que não podem ser combatidas, ao contrário, deve-se desconsiderar códigos culturais enquanto outros são sócio-historicamente aceitos e respeitados. Trata-se de usurpar desses sujeitos considerados diferentes, o direito a serem tratados com igualdade.

Para Boa Ventura de Souza Santos (2003), “...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (p. 56). A partir do autor, compreende-se que a igualdade não é oposta às diferenças, é necessário que as propostas educativas percebam as diferenças como inerentes a contextos com

seres humanos, ao mesmo tempo em que é urgente impedir que tornem-se instrumento para a promoção de desigualdades.

Todos os sujeitos, em suas singularidades pessoais, sociais e culturais, possuem igualdade de direitos, portanto, devem ter igualdade de acesso, de permanência e de sucesso educacional, que sejam respeitados e que suas diferenças sejam consideradas e não apenas toleradas. Somente dessa forma, os processos educativos realmente atenderão a todos.

Ao formar uma grande teia relacional, composta por pessoas, etnias, gêneros, culturas, os demais seres vivos e os recursos naturais, investe-se para que os sujeitos possam pensar-se a partir desse pertencimento ao mundo. Identifica-se essa lógica como uma possibilidade de conquista para uma realidade mais igualitária, mais ética e com respeito planetário, para que possa ser atendido o que está estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A partir do momento em que se discute direitos humanos, é necessário um maior investimento para o estabelecimento dessas conexões, desenvolvendo políticas em busca da equidade social. Aparelhos ideológicos como a mídia, a igreja, as redes sociais e outros presentes no contexto histórico da atualidade, acabam também por reafirmar desigualdades. A superação buscada deve lutar por uma reforma ética que possa contribuir com a quebra dos ciclos de dominação e exclusão, para que possamos conquistar mudanças nas próprias políticas públicas do Estado, que, por sua vez, ancorado no fato de ser sustentado pela máquina capitalista, continua privilegiando classes economicamente e historicamente mais favorecidas, negando o acesso a direitos para todos, em especial no Brasil e outros países de conjuntura sócio-econômica semelhante.

A busca por equidade social por meio de programas e ações educativas merece ser apresentada aos educandos, não só como conteúdos de temas transversais, mas em projetos de caráter transdisciplinar, justamente por serem pertinentes a diversos conteúdos apresentados em trabalhos, grupos sociais e culturais.

A transdisciplinaridade oportuniza um trabalho participativo a partir da lógica da complexidade e da fenomenologia, justamente por considerar esse ser que é biológico, social e cultural, amplia a atuação dialógica e o entendimento do que seria ensinar e aprender, quebrando o paradigma de que ensinar é só transmitir e aprender é só receber informações. Essa lógica perde o sentido quando percebe-se que conhecer é um conceito muito mais amplo, que se dá na integração com o objeto, com o outro, consigo e com o meio ambiente, portanto, demanda trocas e diálogos, e, portanto, em se tratando de um mundo multicultural, deve-se promover diálogos interculturais

Xerazade, literal e simbolicamente vence a morte por meio da palavra. Narra para não morrer. Narra para que as histórias não morram. “Salva, assim, a *sua* história e as *mil e uma noites*

que transporta e entretece, por encaixe, no fluxo da narrativa, sempre aberto a mais uma – bela e vertiginosa metáfora do infinito” (Soares, 2015, p. 219).

Pensando na jornada da personagem, ela foi salva pela comunhão estabelecida por meio das histórias que contava, com aquele que seria seu carrasco. Para Estés (1999):

Há quem diga que a comunhão se baseia em laços de sangue, às vezes ditada pela opção, às vezes pela necessidade. E embora isso realmente seja verdade, o campo gravitacional imensamente mais forte que mantém um grupo coeso está nas suas histórias... as histórias comuns e simples compartilhadas pelos seus membros (p. 17).

Ao observar as riquezas do mundo, vê-se que, na maioria das vezes, elas apresentam-se justamente por suas diferenças, o mundo seria esvaziado do seu maior encantamento sem sua diversidade, como é o caso da biodiversidade, das diversidades geográficas, étnicas e culturais. A luta da educação para a cidadania é travada por meio do combate às desigualdades e busca pela valorização das diferenças, que ao serem levados a contextos pedagógicos, atuam na perspectiva de mudança de paradigmas e quebra da lógica dominante, conquistando verdadeiros espaços de mudança.

#### O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (Galeano, 2002, p.8).

## **PARTE II - ESTUDO ETNOGRÁFICO PARTICIPATIVO**

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores (Hampâté Bâ, 2010, p. 184).

O reconhecimento social e comunitário de um contador de histórias natural acontece, principalmente, pela legitimação do seu entorno afetivo. Nesse contexto, há uma espécie de reverência à palavra desse sujeito que “sabe” muitas histórias e, por meio delas, ele narra sobre si, sobre a sua comunidade e sobre a humanidade como um todo. Esse reconhecimento é provavelmente oriundo da herança imaterial do lugar que esse narrador vem ocupando ao longo dos anos: o detentor da palavra.

A partir de sua análise a respeito do potencial da oralidade para a interação dos povos na África, Hampâté Bâ (2010), afirma que “a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os *griots* são os agentes ativos e naturais nessas conversações” (p. 195). O cerne desta investigação é marcado pela força da palavra, principalmente do universo literário dos narradores orais, agentes naturais de conversações, mediadores de conhecimentos e relações.

O entendimento dessa força potencializou esta jornada investigativa que teve a mediação intercultural comunitária e a participação jovem como dimensões nucleares. A compreensão de que essas histórias agem como instrumentos culturais, bem como o trabalho de recolha, organização, tratamento e socialização de textos orais realizado pelos jovens, configurou-se como espaço de favorecimento de competências sociais e de interação entre esses jovens e as gerações mais velhas.

“Com o surgimento de novas tecnologias, as linguagens agregam novos significados de formas expressivas, já que essas vem acompanhadas de um novo sistema de ideias, que se relacionam às práticas de ordenar conhecimento e à experiência” (Cole, 2007, p. 110). O trabalho em campo fez uso dessas novas tecnologias para a produção de um documentário participativo com os jovens, de forma que uniu a força da palavra e a força da imagem em um discurso narrativo que passa por essas expressões em forma de arte.

O estudo organizou-se por meio de um processo de observação participativa, em que a educadora e artista contadora de histórias assumiu o papel de investigadora, tendo como base do trabalho a recolha de histórias da tradição oral presentes na memória dos antigos moradores do

território onde ocorreu o trabalho. A investigação qualitativa teve como foco a pesquisa de caráter etnográfico, método investigativo utilizado pela antropologia visual. A potência da palavra, principalmente "vestida de história", somada aos gestos e às expressões narrativas, ampliou o sentido do trabalho para os jovens pesquisadores e, de forma especial, para a comunidade investigada. A esse respeito, Cole (2007) afirma que:

A linguagem audiovisual é capaz de agregar a imagem ao áudio, o que inclui a fala, os ruídos locais, a música, a palavra, a narração, assim como agregar presença de elementos visuais, sejam eles centrais ou periféricos, determinados pela importância icônica, indicial ou simbólica, no sentido da construção de expressividade, significatividade, e, sendo linguagem expressão, compreende processos de criação (p. 113).

Realizado no contexto de um projeto de educação, o estudo foi desenvolvido por meio da observação participativa, a partir de registros sobre a atuação de jovens moradores da comunidade de Ubaranas e de jovens estudantes-bolsistas integrantes do Laboratório de Estudos Sobre a Consciência - LESC<sup>27</sup>, ligados a um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará – UFC. A jornada, realizada durante dois anos com uma comunidade tradicional de minoria étnico-cultural, gerou o documentário etnográfico participativo intitulado *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro*, realizado em parceria com o cineasta Marcelo Paes de Carvalho e sua equipe técnico-artística.

A publicação *Relicário de Ubaranas: memórias de um lugar quilombola* reúne as vozes deste trabalho também em forma de texto. Além das paisagens naturais e cotidianas, bem como, e fotografias de estudantes do projeto comunitário, de jovens quilombolas e demais moradores da comunidade. Todos esses sujeitos narram Ubaranas. Em um dos textos Brandão, W., Rocha & Silva, D. (2018) escrevem que:

Em Ubaranas as histórias são recheadas de sabores – literalmente e na oralidade dos narradores-moradores! Pois veja, *Ubarana* não era então o peixe que eles pescavam ali, no córrego, e que todo mundo comia?! E dentre tantas memórias afetivas que nos contam das histórias de vida de lá, vivem os frondosos cajueiros e o vento quente que ressoa: “[...] *a gente foi criado comendo [...]*” (p. 50)

Para a experiência realizada em um território que tem a oralidade como principal espaço de comunicação e expressão, foram traçados os objetivos de recolha, organização, tratamento e socialização de histórias da tradição oral. As atividades foram realizadas por meio de dinâmicas participativas e desenvolvidas com jovens em um projeto de mediação intercultural comunitária; de

---

<sup>27</sup> Laboratório de Estudos sobre a Consciência (LESC–PSI) ligado ao Departamento de Psicologia e de Fundamentos da Educação – UFC, com trabalho vem agregando outros departamentos, como os de Ciências Sociais, Geografia, Arquitetura e Urbanismo e Economia Doméstica.

forma a contribuir com o desenvolvimento desses jovens e da própria comunidade, bem como para a formação de profissionais que trabalham no âmbito da educação, mais especificamente com educação em contextos comunitários.

A especificação da investigação acadêmica realizada foi tratada a partir de intervenção educativa intercultural e desenvolvida por meio de metodologia qualitativa de pesquisa, com enfoque na etnografia participativa, tendo o filme documentário como instrumento de investigação etnográfica. A respeito da potência de uma produção fílmica como instrumento de investigação, Cole (2007) identifica a atuação do antropólogo visual comparando-a à crítica genética<sup>28</sup>. A citada autora compara o processo de estudo a esse ramo do conhecimento que se dedica à investigação do processo de criação, e afirma que:

A antropologia visual não se limita apenas à observação, faz parte de sua função interpretar e narrar o processo de constituição de uma obra, buscando os caminhos do pensamento criativo, relacionando os diversos rastros deixados pelo artista. De modo bastante semelhante atua o antropólogo visual, sobretudo aqueles que se dedicam a investigação no universo da arte. Podemos estender esta aproximação para a antropologia visual de modo geral pois entendemos que processos sociais, históricos e culturais compreendem atividade criadora, assim como produzir imagens para retratar uma cultura implica em processos que envolvem o fazer criativo, confirmando a possibilidade de passarmos essas aproximações ( p. 114).

Já Freire, I. (2014) amplia essa compreensão ao afirmar:

A transposição da teoria crítica e do pensamento complexo para o campo da investigação empírica, nomeadamente em educação, conduz à passagem de uma tentativa de interpretação da realidade social e cultural, para uma outra cuja intenção é a transformação dessa mesma realidade (p. 83).

Sustentado pela argumentação da autora, que aponta a perspectiva de uma ação educativa transformadora, o estudo de caso concentrou sua atenção na atuação dos jovens quilombolas e dos jovens estudantes, com o intuito de promover o seu desenvolvimento. Dessa forma, investigou a atuação desses jovens em um projeto para recolha, tratamento, organização e socialização de histórias da tradição oral, presentes na memória dos moradores mais antigos da Comunidade do Córrego de Ubaranas. O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da mediação intercultural comunitária e teve sua atuação inserida no contexto do projeto *Relicário de Ubaranas*<sup>29</sup>, uma

---

<sup>28</sup> A crítica genética tem origem na análise dos manuscritos dos escritores, das rasuras, das anotações, dos registros, dos experimentos, entre outros índices denominados documentos de processo, através dos quais é possível realizar uma aproximação com o processo de criação.

<sup>29</sup> Projeto de extensão universitária coordenado pela Profa. Dra. Cristina Façanha Soares da Universidade Federal do Ceará (UFC) e subvencionado pelo MEC/SESU através do PROEXT 2016.

pesquisa de campo para recolha e registro de aspectos da cultura oral, ainda presentes no cotidiano da comunidade.

O referido projeto foi idealizado com o objetivo de ampliar o trabalho que já era realizado com a comunidade pelo grupo de estudantes-bolsistas, sob a coordenação da professora Cristina Façanha Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Ceará – FACED. Contando com atuação de professores, estudantes e moradores, a proposta teve sua gênese a partir da iniciativa de promover uma pesquisa de campo para publicação de um livro sobre a comunidade, avançando para a constituição do trabalho também por meio da narrativa audiovisual.

A princípio, a ideia da publicação surgiu como uma forma de socializar elementos identitários e culturais do coletivo de moradores, que conta com significativo repertório da cultura oral em seu patrimônio, tais como rezas, cantigas, brincadeiras, receitas culinárias e de remédios naturais, manejos da terra, com destaque especial para as narrativas que integram um vasto acervo de literatura oral. Todos esses textos, “aprendidos” com as antigas gerações de moradores, ainda estão presentes na memória das pessoas que vivem no Córrego de Ubaranas, principalmente os mais velhos, que recorrentemente manifestam temor de que esse acervo seja perdido “na escuridão dos tempos”, principalmente pela falta de interesse das novas gerações.

Os conteúdos e as atividades da segunda etapa do trabalho foram selecionados a partir dos dados recolhidos no *focus group* organizado com os dois grupos de jovens. Diante da ampliação da participação dos jovens, bem como da inserção da linguagem audiovisual como dispositivo da investigação, foi necessária uma reelaboração do planejamento para a segunda fase do trabalho. A partir de junho de 2017, todos os jovens passaram a participar das atividades de formação, a realizar abordagens, visitas domiciliares, escutas, registros e todo o trabalho de tratamento dos textos, no âmbito da produção e das filmagens do documentário. Posteriormente, alguns também atuaram no processo de edição.

### **3.1 O cotidiano do trabalho em campo:**

A experiência no campo foi organizada em duas fases distintas e complementares, sendo a primeira realizada por meio de registros auditivos, fotográficos e escritos (relatórios e notas de campo) com atividades para recolha das histórias orais. Vale ressaltar que, nessa primeira fase de atuação com a comunidade, as recolhas foram realizadas exclusivamente pelo grupo de jovens acadêmicos. Na segunda fase, além dos instrumentos de registro já adotados, passaram a ser produzidas as imagens para o filme documentário, apêndice deste trabalho de dissertação, com sua

minutagem<sup>30</sup> referenciada no capítulo de análise e interpretação dos dados. Vale ressaltar que as imagens do filme também podem ser identificadas como possibilidade de consulta para a ampliação de sentidos do trabalho investigativo, além da partilha dos dados recolhidos.

Na primeira fase do trabalho, iniciou-se o processo de recolha, organização, tratamento e socialização das histórias orais. Essa fase foi iniciada em janeiro de 2017, após reunião com a liderança comunitária e a equipe do projeto pedagógico *Relicário de Ubaranas*. O encontro teve como objetivo a apresentação da proposta, da metodologia a ser utilizada no trabalho de recolha das histórias e da previsão de sua duração.

Após a aprovação da comunidade, foi realizado um planejamento coletivo que elencou as etapas prováveis das ações, bem como um calendário de atividades que contemplou ateliês, reuniões e visitas domiciliares. Vale ressaltar que o planejamento inicial e as primeiras visitas domiciliares, assim como as gravações de algumas das histórias em áudio, aconteceram na primeira etapa do projeto, portanto, realizadas exclusivamente pelo grupo de jovens acadêmicos.

A segunda fase do trabalho foi redimensionada a partir da inserção voluntária e numerosa de vários jovens moradores, que se manifestaram como interessados em realizar as visitas, participar dos encontros de formação e atuar diretamente na recolha dos textos orais. Dessa forma, para a segunda etapa, planejou-se coletivamente a sistematização da participação dos dois grupos de jovens, de forma que ambos os grupos atuaram plenamente no processo e sem distinção.

No decorrer da segunda fase, os encontros de formação passaram a acontecer exclusivamente na comunidade. A proposta de produção do documentário participativo foi apresentada como recurso da investigação, ampliando-se a abordagem da formação dos participantes. Desse modo, os jovens passaram a ter também formação que contemplasse os conteúdos na área do audiovisual, por meio de ateliês ministrados pela equipe técnico-artística, envolvendo conteúdos específicos da linguagem cinematográfica.

As ações foram se sucedendo ao longo do processo e de acordo com as sequências pré-determinadas nas reuniões de planejamento. As referidas reuniões aconteceram nas dependências da Universidade durante toda a primeira fase e, posteriormente, passaram a acontecer tanto na comunidade quanto no espaço digital. Nessas reuniões, os jovens planejavam, ainda, o encontro seguinte a distância e em grupos nas redes sociais, a partir do que ficara acordado ao fim de cada ida ao território, na ocasião da reunião de avaliação que acontecia na sede da associação de moradores.

---

<sup>30</sup> Contagem ou marcação feita a minuto que referencia os trechos de uma produção audiovisual.

### **3.2 Problemática da Investigação: questões e objetivos do estudo**

A identificação da presença significativa de histórias orais e seu forte poder agregador gerou o foco da investigação participativa, mais especificamente do processo de recolha das histórias tradicionais que foram surgindo ao longo da realização das etapas do projeto *Relicário de Ubaranas*. Observou-se que o surgimento de um grande número de textos literários marcou significativamente o interesse dos jovens em participar.

O interesse especial pelas histórias foi identificado tanto na movimentação quanto nos discursos de participantes e moradores, principalmente dos jovens, que espontaneamente se interessaram por visitar as casas para ouvir histórias. Esse interesse passou a ser recorrentemente contemplado também nas notas de campo dos estudantes, revelando-se como um indicativo do quanto o universo das histórias tradicionais podem favorecer a relação entre jovens e comunidades. No caso desta investigação, um indicador relevante para um projeto com mediação intercultural comunitária, com destaque para o contributo da realização do documentário participativo, também identificado como elemento importante para as aprendizagens interculturais desenvolvidas no processo.

O trabalho anteriormente realizado na comunidade já apontava a existência de uma queixa recorrente por parte da liderança, no que se refere à participação dos jovens moradores, que não se mostravam “dispostos” a conhecer e a preservar a cultura tradicional de seu povo, bem como a afirmativa dos mais velhos de que a juventude afastava-se de tudo que estava ligado à tradição e à história comunitária, principalmente diante de temáticas relacionadas ao passado escravagista, que envolviam a temática étnico-cultural. O conflito identificado entre as gerações impulsionou a ideia de propor o trabalho de mediação intercultural por meio das histórias, de forma a considerar relevante a queixa apresentada pela liderança comunitária e outros moradores.

A perspectiva do estudo etnográfico foi contribuir para o desenvolvimento dos jovens, com especial atenção para a busca pela minimização do referido conflito, assim como promover novos diálogos com outras propostas educativas a partir dos produtos gerados com a experiência, de forma que o contato com o patrimônio cultural pudesse reverberar várias outras narrativas, assim como acontece com os contos, que ganham outros pontos ao serem recontados.

Dessa forma, além de responder à questão central e norteadora desta pesquisa, o processo investigativo apresenta-se também com possibilidades de constituir-se como metodologia de um trabalho participativo. A perspectiva é de que além de ampliar as experiências de contar e ouvir histórias, também possa valorizar a participação jovem como uma proposta educativa democrática e

promotora de conhecimentos e fortalecer o papel da mediação intercultural comunitária em outros processos educativos, com vistas a contribuir para uma educação que valorize a diversidade cultural e que reconheça o diálogo intercultural na perspectiva de uma educação humanista.

Segundo Bordenave (1994), “[...] a metodologia de pesquisa, na qual a comunidade se estuda a si mesma com a finalidade de usar esse conhecimento e as novas percepções de si mesma para transformar sua situação, recebe o nome de Pesquisa Participativa” (p. 64). A partir da concepção do autor, definiu-se o caráter participativo do trabalho que ocupou desde o planejamento das ações com a comunidade, passando por momentos de conversas mediadas, de círculos de cultura, de avaliações processuais e de redimensionamento de todo o processo, até chegar à finalização da edição do filme documentário e à sua estreia na comunidade.

A trajetória do trabalho em Ubaranas investiu em oportunidades para que os participantes de estudo e a comunidade vivessem situações educativas que abrissem diálogos, bem como favorecessem reflexões a respeito da percepção de si e da importância da participação em processos coletivos. Dessa forma, foi definida como problemática do estudo:

- A compreensão da recolha de histórias de tradição oral como favorável à relação entre jovens e comunidade na mediação intercultural comunitária, por meio da realização de um documentário participativo.

Neste âmbito, definiu-se o ponto de partida desta investigação, assim como suas questões principais, as quais desdobraram-se em sub-questões:

(1) Como as histórias de tradição oral, enquanto instrumentos de mediação intercultural e comunitária, podem favorecer a relação entre jovens e comunidade?

(1.1) Que aprendizagens interculturais podem ser promovidas por meio da participação dos jovens em trabalhos com histórias de tradição oral, de forma a favorecer o sentido de pertença?

(2) Como a realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral pode contribuir para a mediação intercultural comunitária de um projeto educativo?

(2.1) A participação de jovens em um projeto educativo com histórias de tradição oral pode tornar a participação sustentável a ponto de ampliar-se a outras esferas?

A partir das referidas questões, foram definidos como objetivos desta investigação:

- ☞ Compreender como as histórias de tradição oral podem promover a mediação intercultural comunitária, favorecendo a relação entre jovens e comunidade;
- ☞ Identificar as aprendizagens interculturais presentes na mediação comunitária com jovens, promovidas através da realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral, na mediação comunitária com jovens.

### **3.3 Investigação Etnográfica**

Compreender que a base de uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo justificou a imersão no território. Dessa modo, conviver durante um largo espaço de tempo na comunidade foi de fundamental importância para a realização do presente estudo, principalmente para o surgimento de oportunidades de se perceber questões valiosas para o método investigativo, nomeadamente a coleta de dados que se baseia fundamentalmente no contato intersubjetivo entre pesquisador e seu objeto de estudo.

Para a realização da investigação de uma forma mais estruturada, o trabalho da etnografia necessita de diversidade metodológica em seu processo de coleta de dados. Assim, a pluralidade de ações de uma pesquisa dessa natureza exige do investigador o conhecimento de suas especificidades. Somente após conhecer e aprender a manusear os recursos da investigação, o pesquisador se torna capaz de melhor escolher os instrumentos de recolha dos dados necessários às respostas que busca. Essa variedade de mecanismos de coleta de dados acabou por demandar uma série de compromissos que passaram fundamentalmente pelas questões éticas, em diálogo com a fundamentação teórica que sustentou e iluminou o percurso da pesquisa.

A complexidade do campo etnográfico exige que o investigador não esteja focado apenas na exploração, na coleta e na análise direta de dados que responda às perguntas de investigação, visto que a atuação do pesquisador etnógrafo deve ter sua atenção voltada para o processo como um todo. De acordo com Cole (2007), trata-se do “[...] ato criativo permeado por uma complexa rede de operações lógicas e sensíveis. As sensações não só acompanhando todo processo de criação como alimento, ação criativa é pensamento e sensação materializados” (p. 115). A partir do argumento do autor, percebe-se a necessidade de um olhar sensível, que sugira ações geradoras de processos de mudança, aspectos que se tornam contributos significativos tanto para a qualificação da pesquisa quanto para a comunidade investigada.

Torna-se importante compreender que muitas vezes são identificadas necessidades de redimensionamento e/ou aprimoramento das questões definidas no início da investigação, fato que pode ocorrer durante todo o percurso investigativo. Essa mobilidade é resultante de um permanente diálogo estabelecido entre as hipóteses levantadas, o planejado das ações e o que é vivido no território de fato. Dessa forma, a pesquisa participativa realizada no Córrego de Ubaranas foi pautada em um planejamento aberto e flexível, considerando constantemente que hipóteses e possibilidades pudessem ser redefinidas, caso fosse identificada a necessidade.

Toda essa dinâmica apontada pela literatura que ilumina o trabalho etnográfico pôde ser percebida diante da complexa dinâmica do cotidiano comunitário. O estudo etnográfico exige do investigador a consciência da importância da fundamentação teórica que sustenta o trabalho em campo. Desse modo, essas dinâmicas podem ser melhor percebidas e consideradas como parte integrantes dos dados a serem recolhidos e analisados. O conhecimento do investigador também atua para que sejam descartadas as possibilidades de um olhar ingênuo ou estereotipado, decorrentes do senso comum e/ou da hegemonia cultural, que comumente banham os entendimentos a respeito de comunidades rurais, grupos étnico-culturais, juventude e outros elementos do universo investigado.

### **3.3.1 Etnografia Participativa**

Considerando que a etnografia atua de forma contínua, profunda e prolongada, a partir da imersão do investigador em seu campo de pesquisa, compreendeu-se a necessidade de perceber a cultura do grupo e de descobrir como se organiza seu sistema de significados e códigos culturais. A fundamentação apresentada no marco teórico sustentou fortemente este trabalho, assim, as atividades e os registros foram permanentemente pautados nos argumentos da educação intercultural e da etnografia visual, sendo iluminados por conceitos que sustentam um trabalho intercultural e comunitário.

Freire, I., (2014), ao refletir sobre o processo investigativo do já citado projeto Fronteiras Urbanas, afirma que o trabalho foi apoiado na abordagem da etnografia crítica de Gérin-Lajoie (2009) & Thomas (1993), que utilizam procedimentos e técnicas da etnografia clássica “visando, contudo, envolver os membros das comunidades em processos de mudança intencionais, para os quais a etnografia concorre proporcionando informação e visão crítica” (Thomas, 1993, p. 84).

Para promover a ação educativa com a comunidade, fez-se necessário a tomada de consciência do que observar e o que registrar, bem como de que forma fazê-lo, ou seja, necessitou

buscar um olhar cuidadoso, reflexivo e consciente, com a intenção de promover essas mudanças. A esse respeito, Ribeiro (2007), destaca que “o olhar etnográfico é uma dupla construção: propõe-se ver o mundo e aceita projectar-se num percurso reflexivo. Como atividade persceptiva (interior e exterior, de si e do outro) fundada na atenção e orientação do olhar procurar uma abordagem microssocial” (p. 13).

Compreendendo que esse olhar observador e participante é extremamente atento e minucioso diante do todo e das partes que o compõem, é possível reconhecer o argumento do autor ao citar Malinowski (1993), quando destaca que o etnógrafo observa tudo o que se encontra, incluindo, talvez mesmo acima de tudo, os comportamentos aparentemente mais insignificantes.

Considerando que a perspectiva de mobilidade, pessoal e de plano investigativo, apontada por Freire, I. (2014) exige esse vasto olhar para o contexto comunitário, compreende-se este aspecto como sendo o marco de diferenciação de um trabalho etnográfico para um estudo em laboratório. Dessa forma, justifica-se ainda mais a seleção da etnografia visual para realização deste estudo, que além do desafio de estabelecer posturas dialógicas e críticas por meio da educação pela arte; exigiu um olhar cuidadoso sobre atividades, discursos, acontecimentos, como também sobre as próprias impressões de alguém que vive o contexto investigado.

Outro aspecto que mereceu relevância, especificamente na produção do filme documentário, foi o fato de também tratar-se de produção de uma linguagem artística e em caráter participativo. Para tanto, demandou mais um olhar cuidadoso, aquele capaz de afastar a ação centrada na investigadora, considerando que além da necessidade de manutenção de um diálogo estreito entre cineasta e equipe técnico-artística, a própria natureza criativa e participativa do trabalho exigiu uma realização pautada em ações dialógicas, tanto com os jovens quanto com os demais moradores.

Todas essas questões acompanharam o processo desde a preparação do estudo, passando pelas observações participantes, até chegar na recolha e na análise dos dados. A jornada envolveu encontros sistematizados de planejamento, ateliês de narrativas, ateliês de audiovisual, realização de um *focus group*, visitas domiciliares, círculos de cultura, produção e edição de vídeos, além das experiências vividas no cotidiano comunitário. Todos esses registros foram considerados na etapa de coleta e na seleção e na análise dos dados, gerando a conclusão apresentada por este estudo.

A abordagem qualitativa, por sua própria constituição, acaba por tornar mais complexo o processo investigativo, porém, a interpessoalidade que marca a inserção etnográfica, constituinte de sua proposta metodológica, apresentou também uma camada vincular, empática e afetiva. Esses aspectos contribuíram significativamente com o olhar sobre o percurso traçado e vivido junto aos

jovens e junto à comunidade, contemplando aspectos do seu cotidiano, sua história e sua memória, seus vínculos antepassados, sua cultura e sua luta política.

Segundo Bordenave (1994), “o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem se dará numa sociedade participativa” (p. 11). O argumento do autor enriquece a escolha por utilizar a observação participante como ferramenta etnografia, na perspectiva de que ao realizar o estudo, a pesquisadora reconheceu a importância de sua própria participação na vida comunitária, assim como a participação dos jovens, todo esse coletivo compôs a polifonia deste trabalho.

Todos esses aspectos possibilitaram conhecer pessoas, hábitos e costumes, bem como perceber as relações e os sentimentos manifestados, além de identificar as influências de um grupo sobre o outro, numa perspectiva fenomenológica da educação para o desenvolvimento pleno. A esse respeito, Cole (2007), ao identificar a metodologia proposta pela fenomenologia afirma existir:

(...) um parentesco com o conceito de reflexividade e o método exploratório de aproximação com a realidade apresentados pela antropologia visual, onde é analisada, na investigação do fenômeno, a própria atividade de investigar, desdobrando o enfoque da análise do seu referente para o próprio processo investigativo (p. 112).

Dessa forma, o fazer etnográfico participante, que demanda o deslocamento físico e geográfico do investigador para o território, provoca reflexões sobre o próprio processo investigativo, por essa razão é fortemente marcado pelo contato prolongado em campo. A partir dessa percepção, a constituição do estudo elaborou o planejamento de sua realização dentro de um período que permitisse a observação de mudanças estruturais, a interação dos pesquisadores com a cultura comunitária e a dinâmica dos jovens entre si e na comunidade.

Percebendo a etnografia como um importante recurso contra a hegemonia cultural, na medida em que se estabelece meios de realizar uma crítica ao etnocentrismo, reconhecendo que esse fazer antropológico não se configura em uma observação passiva, justamente pelo fato do conhecimento ser produzido a partir da observação e da participação do investigador. Nesse sentido, as atividades foram elaboradas, de forma intencional, na perspectiva de que fosse possível também observar o que as pessoas falavam sobre si, sobre a comunidade e sobre o próprio processo.

O fato de ter contado significativamente com o apoio dos moradores, em especial da liderança comunitária, foi de grande importância para a qualidade do trabalho e o bem-estar de todos. Ocupar uma das casas durante o tempo de permanência no território, assim como viver a topologia da comunidade com edificações afastadas umas das outras, fez com que a constante mobilidade possibilitasse uma interação direta com os moradores e com a dinâmica do cotidiano, ampliando,

desse modo, tanto a qualidade quanto a fidelidade dos registros produzidos. Nesse ínterim, a efetiva e significativa participação da comunidade é muitas vezes pontuada no texto do Relicário, como revela o depoimento a seguir:

No começo, dormíamos na casa dos moradores, junto deles, sempre acolhidos com muito cuidado e respeito. Mas, com o passar do tempo, a equipe foi ficando maior e, já em 2015, Seu Pelé nos cedeu<sup>31</sup> uma casa para que fosse “nossa”, independente do tempo que fôssemos passar ali: dias, meses, quem sabe anos? (Silva, D., Brandão, W. & Rocha, 2018, p. 151)

Além da experiência no cotidiano comunitário, habitar uma das casas da comunidade oportunizou a convivência também em momentos sociais, culturais e religiosos. Todas essas foram ambiências favoráveis à ampliação das dinâmicas participativas, visto que, as tarefas de limpeza, preparo da alimentação, partilha do espaço, comemorações e outras dinâmicas, também se tornaram momentos importantes para os processos de convivência, de participação e de investigação.

Deixar de ocupar o lugar de hóspede na casa dos moradores mobilizou o grupo de estudantes a perceber, de forma empírica, a dinâmica comunitária e as exigências do cotidiano em uma ambiência de natureza rural e tradicionalmente oral, bem diferente da urbanidade e dos códigos culturais aos quais estavam habituados. A experiência possibilitou que a interação entre os dois grupos de jovens pudesse ser ampliada, já que passaram a acontecer encontros para conversar, jogar bola, colher frutos e outros momentos de lazer, ou seja, para além da atuação específica no projeto de recolha das histórias, ampliando as formas de convivência e, por conseguinte, de participação.

Era comum, por exemplo, a oferta de produtos da agricultura local por parte dos moradores, como também convites para a partilha de refeições, além de outras oportunidades contributivas com o fortalecimento de vínculos e a percepção de códigos culturais comunitários. Observou-se que esses fatos enriqueciam as imagens produzidas e ampliavam os aspectos favoráveis a um trabalho de mediação comunitária que utiliza a etnografia visual como recurso de investigação. A esse respeito, Ribeiro (2007) enfatiza que:

Os antropólogos tentaram compreender o olhar passado do visível a legível. A antropologia era “uma disciplina verbal”, “dependente das palavras” (Mead, 1973 citado por Ribeiro, 2007, p. 14), sobretudo quando o antropólogo contava apenas com a memória dos informantes. O ver é, no entanto, indissociável do ouvir, do interagir, da inscrição no local (notas de campo, registros visuais e sonoros) – memória do observado e do observador, da análise da interpretação, um *continuum* do terreno ao texto e do texto ao público (Ribeiro, 2007, p. 14).

---

<sup>31</sup> Seu Pelé, um dos moradores antigos da comunidade, pelo fato de estar morando com uma filha, emprestou sua própria casa ao grupo de pesquisa, que passou a viver o cotidiano comunitário de forma direta.

### 3.3.2 Etnografia Visual

A história do filme etnográfico se confunde com a própria história do cinema, e mais particularmente do cinema documentário, ou de filmes não-ficcionais. Este gênero, a que chamaremos de documentário etnográfico, surge em meados do século XIX, assim como sua companheira inseparável, a pesquisa etnográfica (Coelho, 2012, p. 756).

No artigo em que refletem sobre pesquisas acadêmicas em educação artística ou por meio das artes, Caetano & Paz (2018) levantam questões sobre algumas dificuldades desse tipo de trabalho, principalmente no que se refere à possibilidade de gerar construções de comunidades dialógicas. As autoras ampliam a discussão sobre o contributo desses trabalhos acadêmicos, ao que chamam de “busca por formas mais democráticas e artísticas de vida” (Caetano & Paz, 2018, p. 52).

As autoras afirmam que “o perigo de educação artística seria o de deixar, de uma vez por todas, de se religar à defesa de uma liberdade” (Caetano & Paz, 2018, p. 54). Desse modo, na tentativa de fugir desse perigo, ao escolher um trabalho etnográfico que envolveu duas linguagens da arte – a literatura e o cinema –, tomou-se o cuidado de considerar os aspectos éticos, além dos estéticos, que estão envolvidos em um trabalho dessa natureza.

A partir das especificidades da linguagem literária, mais especificamente do registro de histórias da tradição oral por meio da linguagem do audio-visual, foi considerado que o ato de contar histórias faz parte da história da humanidade e está presente ao longo de sua existência, seus registros estão identificados nos primeiros esforços humanos para fixar acontecimentos, como é o caso dos desenhos rupestres. Desde o momento em que o homem resolveu representar-se por meio de imagens nas cavernas, a humanidade apresenta traços de sua vida, de sua cultura, de seu grupo de convivência e de seu pensamento, por meio de representações. A reflexão pode ser ampliada:

[...] não existe “entre o texto escrito e a imagem/som nem identidade nem oposição e sim complementaridade. Tanto uma arte quanto outra é difícil de produzir; tentar ordenar o que temos a dizer é uma outra façanha, é a arte da montagem: montagem de um texto, montagem de um filme. Esse ordenamento, essa classificação das imagens tem, como na construção de cada parágrafo de um artigo, um sentido discursivo e uma demonstração lógica (Peixoto, 1998, citado por Peixoto, 2014, p. 134).

Muito antes de tornar-se um instrumento da antropologia, as imagens estão presentes no contexto das narrativas do homem sobre si, desde o princípio dos tempos. A respeito desse movimento de observação e registro da vivência humana, iniciada nas cavernas e reveladas por meio dos instrumentos tecnológicos de captação de som e de imagem da contemporaneidade, Ribeiro (2007) destaca que:

[...] a utilização das tecnologias digitais na pesquisa (recolha, tratamento e organização da informação), suas possibilidades e limitações; utilização das tecnologias na produção do discurso, na comunicação dos saberes, na estruturação de uma comunidade científica e no ensino; elaboração de estudos dos processos sociais (novas sociabilidade, comunidades virtuais) e das mudanças sociais (espaço/tempo) decorrentes da utilização das tecnologias digitais na sociedade e na situações específicas da formação e da investigação (Ribeiro, 2007, p. 10).

A etnografia visual surge como mais uma ferramenta de estudo do homem sobre si e sobre sua diversidade de contextos culturais, a partir de elementos também sonoros e imagéticos. Inserida no âmbito da antropologia cultural, mais especificamente da antropologia que trabalha com imagens. Assim, a etnografia visual atua como ferramenta da antropologia visual, uma subdivisão dessa natureza de estudo. Trata-se de um recurso investigativo que atua em pesquisas antropológicas por meio do estudo e da produção de imagens, principalmente a fotografia e o cinema, e mais recentemente, os *media*<sup>32</sup>.

De acordo com Ribeiro (2005), “[...] tecnologias de representação (fotografia, cinema, audiovisual) tornaram-se instrumentação e objecto de pesquisa. Com efeito, estes tornaram-se formas simbólicas de épocas anteriores, transformaram os comportamentos sociais e integraram-se na vida quotidiana dos indivíduos, dos grupos sociais, das sociedades” (p. 43). A partir do autor, compreende-se que se tratando de um trabalho de educação em contexto comunitário, a antropologia visual acaba por tornar-se uma possibilidade investigativa capaz de ir além do registro de dados, possibilitando a integração da linguagem ao cotidiano comunitário.

Segundo Bordenave (1994), por meio de ações de autoconhecimento promovido pela etnografia rompe-se com aspectos presentes na pesquisa tradicional, desse modo, “a comunidade passa a não ser mais vista como simples objeto de estudo “(...) para ser sujeito e protagonista, além de beneficiária. Elimina-se a diferença entre pesquisador e pesquisado e desmistifica-se a pesquisa como algo reservado a especialistas de alta formação acadêmica” (p. 66). A partir também da afirmativa, pode-se perceber que as imagens produzidas em Ubaranas e por Ubaranas favoreceram o sentido de pertença como forte potencialidade para esse processo de autoconhecimento. A oportunidade de rodar o filme e o próprio filme apresentam-se como resultados de uma atuação participativa que foram “aproveitados pela própria comunidade e não apenas para publicação externa ou elaboração de teses, como é frequentemente o caso na pesquisa tradicional” (Bordenave, 1994, p. 67).

---

<sup>32</sup> Internet e outras tecnologias digitais de comunicação.

A etnografia visual envolve o conceito do estudo antropológico da representação visual, seja essa representação revelada em ritos de diversas culturas e/ou grupos sociais, atividades laborais, costumes, produções artísticas etc. No caso do presente trabalho investigativo, foi utilizado o recurso da etnografia visual como espaço de pesquisa, por meio da produção do filme documentário participativo já citado. A respeito da escrita como atividade linguística, Ribeiro (2007) destaca que:

[...] foi a tradição científica mais comum da passagem do visual, do sonoro e de todo o processo (social e ritual) de trabalho de campo à linguagem. Porém desde o início da antropologia de terreno, em finais do século XIX, que as imagens e sons estão associados a investigação da antropologia (Ribeiro, 2007, p. 15).

Dessa forma, compreende-se que o trabalho em etnografia visual trata simultaneamente dos estudos investigativos e das reflexões a respeito da utilização dessas novas tecnologias da imagem, no que se refere, principalmente, à fidelidade apresentada no contexto observado.

Sendo as imagens produzidas em pesquisas etnográficas apontadas como maior possibilidade de fidelidade de retratar o real, bem como de promover reflexões sobre si e sobre contextos de vida, a produção das imagens em Ubaranas tornou-se um processo tão potente quanto a palavra escrita, visto que contempla discursos, gestos e expressões. Tratando-se de um trabalho com narradores orais, em que não apenas o que está sendo narrado é considerado, mas, como essa narrativa é expressa, também por meio de gestos, olhares, entonações e diversos outros campos expressivos. Portanto, a realização do filme amplia a possibilidade de fidelização às próprias histórias e às performances de seus narradores.

A princípio, os jovens imaginaram que atuariam nas visitas domiciliares e estas seriam filmadas exclusivamente pela equipe técnico-artística. Porém, a partir do momento em que compreenderam que atuariam em campo e também produziram as imagens da própria atuação, o percurso investigativo ganhou corpo e significado, era a verdade da comunidade e da atuação deles com a recolha de histórias, em um processo polifônico, polissêmico e plurissignificativo. Essa perspectiva dialoga com os argumentos de Coelho (2012), quando a partir da perspectiva da etnografia, ele afirma que “quem filma (observador) e quem está sendo filmado (observado) constroem e investigam juntos e ao mesmo tempo” (p.758).

O cinema etnográfico apresenta forte perspectiva de pesquisa exatamente por gerar essa verdade cultural. A produção de um filme, por si só, configura-se em um grande desafio, ao iniciar um projeto de cinema, assim como em uma pesquisa de caráter etnográfico, geralmente parte-se do pressuposto de que é pouco provável prever qual será a sua conclusão. São inúmeras os

componentes envolvidos, ainda mais tratando-se de um filme participativo, em que os próprios sujeitos envolveram-se na apropriação da linguagem, atuaram e registraram a própria atuação.

Ainda segundo Ribeiro (2007), as oportunidades de uso de tecnologia digitais e da linguagem artística do cinema “[...] deram origem a uma substancial produção científica e à participação cívica de extensão universitária e de serviço à comunidade” (p. 11). Desse modo, percebeu-se a experiência no Córrego de Ubaranas a partir da sua própria natureza diversa e da diversidade do trabalho na mediação comunitária; movimentos que se apresentaram como capazes de promover aprendizagens interculturais e como avanço para a promoção de processos participativos.

A linguagem do cinema é por si uma expressão social, a produção participativa do filme moveu os jovens, as educadoras do projeto, a equipe técnico-artística, a investigadora e a própria comunidade, concomitantemente todos foram ocupando o lugar de narradores, observadores e produtores de imagens. *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro* tornou-se uma narrativa sobre esse processo de autoconhecimento e participação, de pertença e de descoberta da identidade quilombola, bem como da força de um coletivo juvenil. Essa experiência se apresentou também como um contributo para o desenvolvimento desses jovens, além de um forte recurso a favor da luta política e social da comunidade.

Se para Ribeiro (2007), “a aprendizagem ou a percepção de uma cultura, longínqua ou próxima, do outro ou a nossa própria cultura, pressupõe pois uma atividade de atenção que mobiliza acessibilidade do etnólogo, particularmente a vista e mais precisamente o olhar” (p. 13), foi a oportunidade de também olhar a comunidade através das lentes das câmeras e outros recursos digitais. Essa experiência inaugural mostrou-se como influenciadora para a forma desses jovens se verem e verem o seu entorno, bem como ampliou o olhar da investigadora para ver os participantes, ver a comunidade, ver-se e ver o entorno das questões que envolveram o trabalho.

Todos esses aspectos foram considerados como dados importantes para a investigação. Além de um olhar ampliado e complexo, a natureza do trabalho exigiu deixar claro, em especial junto aos jovens, a necessidade de sua atenção voltada para a metodologia de recolha das histórias orais, de forma que fosse conquistada a maior fidelidade possível aos textos partilhados pelos informantes durante as visitas domiciliares, além do trabalho minucioso exigido no tratamento dos textos recolhidos, o cuidado estético com os elementos de socialização e as outras inúmeras especificidades que envolviam as imagens e os discursos a registrados.

As estratégias utilizadas na investigação passaram pelas categorias da pesquisa, assim como pelo movimento do grupo de jovens e da própria comunidade. O roteiro estabelecido com etapas prováveis foi reconstruindo-se durante todo o percurso, as reflexões surgidas nos círculos de

cultura, assim como as que foram constituídas enquanto tomada de consciência nas notas de campo, alimentaram a dinâmica que foi constituindo e reconstituindo o processo em si.

A preocupação de fugir de uma narrativa fragmentada contribuiu com a perspectiva de ser fiel à relação interpessoal que a comunidade estabeleceu com “os de fora”, assim como a já estabelecida com os moradores entre si e com a natureza; essa preocupação também fora determinante para o olhar a respeito das decisões tomadas no processo de edição, também realizado de forma participativa. “Olhar é o contrário de generalizar, globalizar, é ele que constrói o quadro (a vista), que acrescenta, corta, omite, constrói e amplia o subjetivismo” (Dieb, 1998, citado por Ribeiro, 2007, p.13). A busca pela permanência desse olhar percorreu o processo que partiu da primeira reunião com a comunidade, permaneceu ao longo da jornada e chegou ao último corte da última edição, porém, só finalizou-se na emocionante estreia do filme na comunidade.

A opção por legendar o filme, também em português, foi outro aspecto que demandou muitos diálogos e reflexões coletivas, principalmente no que diz respeito ao fato de mudar ou não alguns termos regionais e palavras, em especial aqueles que pertencem à singularidade léxica regional. Depois de algumas discussões e da opinião mais objetiva da equipe técnico-artística, optou-se por legendar exatamente o que estava sendo narrado oralmente. A escolha por não “traduzir” ou adaptar termos e expressões próprias do contexto comunitário e da região Nordeste do Brasil, deu-se por confiar na narrativa do filme e na capacidade narrativa dessa comunidade.

O filme etnográfico permite a leitura por imagens e a escrita por meio de imagens, assim, o estudo exigiu o olhar singular de cada integrante, bem como o olhar coletivo que a natureza participativa promove e provoca. Dessa forma, foi traçado um caminho semiótico para a produção de uma viagem composta por muitas pessoas, em que cada uma delas ocupou por vezes o lugar de passageiro, por vezes o lugar de condutor.

O cinema é uma narrativa contemporânea, a antropologia visual é uma linha investigativa contemporânea, toda essa contemporaneidade esteve banhada pela ancestralidade que marca a Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas e suas histórias tradicionais, o passado, o presente e as perspectivas de futuro, constituíram o núcleo do trabalho etnográfico em um trançar etéreo que exigiu compromissos éticos e estéticos na sua realização.

### **3.4 Instrumentos de Recolha e Tratamento dos Dados**

Para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o pesquisador deverá se arrumar de muita paciência, lembrando que deve ter o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz. O coração de uma pomba para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se

recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo. [...] A pele de um crocodilo para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, o estômago de uma avestruz, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se (Hampaté Bâ, 2010, pp. 211-212).

A experiência acumulada em anos de um trabalho de pesquisa em campo e apresentada por meio da linguagem metafórica desse contador de histórias acaba por justificar, de forma poética, a escolha pela comunidade do olhar do investigador e pela multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados para esta pesquisa participativa. A seleção desses recursos demandou um olhar cuidadoso sobre a diversidade e sua identificação a partir da natureza da investigação e da exigência de conhecimento de sua interpretação. A esse respeito, Caetano & Paz (2018) argumentam:

Plurais os paradigmas e as metodologias, com domínio dos paradigmas interpretativo e crítico e de metodologias qualitativas, algumas transversais a outros campos do saber, como o estudo de caso, a etnografia e a investigação-ação, outras ganhando especificidade no campo, como as práticas de investigação baseadas nas artes e as práticas artísticas de investigação (p. 55).

A partir de perceber a natureza e a exigência dessa pluralidade presente na proposta investigativa realizada em Ubaranas, foram selecionados variados instrumentos e procedimentos metodológicos de recolha de dados. Para a recolha de dados utilizou-se técnicas baseadas na observação, mais especificamente a observação participante, registrada em notas de campo (NC), que relatam acontecimentos, diálogos e impressões pessoais.

O trabalho contou com registros escritos que narram acontecimentos e discursos surgidos no cotidiano, nos encontros para ateliês, nos círculos de cultura e na entrevista *focus group* realizada com os jovens; ampliados pelas oitenta e seis horas de imagens produzidas em vídeo, que geraram o filme documentário. Todos esses espaços instrumentais e dialógicos produziram os dados reunidos e tratados para a conclusão deste estudo. Assim, as imagens e os registros reflexivos revelaram a constante presença dos pesquisadores em campos, possibilitaram a análise e o tratamento dos dados necessários às respostas das questões de investigação.

A partir da consciência de um compromisso ético e estético com todo esse material, surgiu a preocupação em se estabelecer coerência entre os dados coletados, a fundamentação teórica que sustentou o trabalho em campo e a trajetória do estudo etnográfico participativo, em busca de uma unidade de discurso com os resultados apresentados na conclusão.

A necessidade de aplicação de diversos mecanismos de coleta, ao mesmo tempo em que se apresentou como um desafio, favoreceu a percepção dos dados na sua análise, de forma a estabelecer coerência com os pressupostos de um trabalho etnográfico participativo. Para tanto, as hipóteses e os problemas foram revisitados de forma crítica e reflexiva, exatamente pela necessidade de redimensionamento recorrentemente identificada durante a pesquisa.

O processo de recolha de dados para a investigação decorreu de janeiro de 2017 a dezembro de 2018, ao longo do qual foi desenvolvido o projeto pedagógico/investigativo com um grupo de 11 (onze) jovens moradores da comunidade e 9 (nove) estudantes universitários. A referida recolha foi realizada por meio do uso das seguintes técnicas: observação direta e recursos audiovisuais. O procedimento de recolha e tratamento dos dados para a realização do estudo se deu por meio da observação direta, bem como com o apoio de outras técnicas de observação que dela derivam, a saber: a observação participante, a elaboração de notas de campo e a produção do documentário participativo.

### **3.4.1 Observação participante**

Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (Hampaté Bâ, 2010, p. 169).

As palavras do *griot* conduz, de forma clara, para uma das principais diretrizes desta investigação: o discurso oral como elemento significativo para a realização do trabalho com a comunidade. Um olhar especial a respeito da tradição oral africana, além de estabelecer um diálogo conceitual com a cultura de uma das matrizes que compõem o povo brasileiro, apresenta relevância ainda maior pelo fato de Hampaté Bâ (2010) poder observar da “própria janela” o objeto do seu discurso, visto que, ele viveu na região da savana africana do Mali, ouvindo e contando histórias.

Ouvir o outro, olhar o outro, participar com o outro, observar vivendo e constituir o discurso que apresenta o trabalho em campo, foram as escolhas sustentadas na fundamentação teórica desta investigação. Segundo o próprio autor, é impossível discorrer com autenticidade sobre quaisquer tradições que não tenha vivido ou estudado pessoalmente (Hampaté Bâ, 2010). Partindo dos argumentos constituídos na própria vivência e na observação participante, o narrador e o pesquisador africano pôde experienciar/viver uma sociedade, destacando-se:

[...] as pessoas contavam o gado cotidianamente para não perdê-lo, assim como faziam com as histórias para não esquecer-las, cada vez que as contava, mais fácil seria encontrá-las na memória, pois, a repetição não é defeito, mas sim um mecanismo de sobrevivência (p. 172).

A escolha pela etnografia como elemento de investigação deste trabalho justifica-se pela experiência cotidiana no contexto investigado: uma comunidade em que a palavra tem um espaço de destaque e a escrita não ocupa um lugar de hegemonia. Ou seja, tal qual como anuncia Hampaté Bâ ao apresentar as paisagens das histórias de um povo narrativo, onde há milênios a escuta e o olhar para o narrador são atitudes cotidianas e a memória é a grande guardiã desse legado.

Ao considerar que Bronislaw Malinowski<sup>33</sup> lançou novas bases sobre a ciência e para a antropologia moderna, é possível reconhecer todo um redimensionamento dado à investigação antropológica a partir do trabalho do cientista. Sua obra acabou por gerar novos métodos de coleta e interpretação de dados, em que combinou objetivo científico e vivência pessoal, configurando-se numa experiência importantíssima para se chegar ao que hoje é conceituado como observação participante<sup>34</sup>.

Diferente da observação direta e afastada do contexto investigado, a convivência e o diálogo são fundantes para o trabalho da observação participante. Somente a consciência dessa relação dialógica entre convivência e observação torna possível ao investigador perceber além do visto, ou seja, o conduz a também considerar o que está sendo dito e como está sendo dito, favorecendo a percepção do sistema de significados culturais dos territórios e dos sujeitos investigados. Dessa forma, torna-se possível para o investigador assimilar as categorias conscientes e inconscientes, que compõem substancialmente o universo cultural investigado.

Malinowski (2018) argumenta que em todo ato de vida de um coletivo existe primeiro a rotina estabelecida pela tradição e pelos costumes, o estudioso chama atenção para a maneira como se desenvolve essa rotina que gera comentários a respeito dela mesma, segundo afirma, essas palavras estão na mente das pessoas, portanto, só chegam ao investigador por meio do diálogo promovido pelo convivência e da atenção cuidadosa durante a observação participante.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada no âmbito da etnografia participativa está longe de eliminar um trabalho rigoroso de coleta sistemática de dados, sua interpretação e integração à evidência empírica devem atuar de modo a recriar a totalidade vivida pelos sujeitos, para que assim possa ser percebida pelo investigador. Trata-se de um trabalho que vai além da descrição do

---

<sup>33</sup> Bronislaw Malinowski (1884-1942), polonês radicado em Londres, foi o primeiro antropólogo com repertório teórico-científico e instrumentos metodológicos definidos a permanecer por um longo período, em meio a uma população não ocidental, na época considerada “selvagem”. Compartilhando o cotidiano e aprendendo a língua dos nativos das ilhas Trobriand, na Nova Guiné, o etnógrafo realizou o que ficou conhecido como “observação participante”, largamente adotada em pesquisas posteriores (Durham, 2018, p. 3).

<sup>34</sup> O relato do trabalho de Malinowski está publicado no livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, o mais importante se sua obra.

território e dos hábitos investigados, sua perspectiva é unir a diversidade de aspectos culturais, avançando para a interpretação e a compreensão crítica de tudo o que integra esses aspectos.

Mikhail Bakhtin (2003), centrado no estudo da *parole* (fala), concebe a língua como um fenômeno social, pelo fato de percebê-la como responsável pela manutenção da própria dinâmica viva, o autor argumenta que toda palavra é dialógica, uma vez que um “eu” (enunciador) e um “outro” (enunciatório) participam de sua construção, de modo que em todo texto, seja ele oral ou escrito, há uma interação verbal e social, inserida no contexto em que se articulam os discursos.

A partir da argumentação do autor é possível reconhecer, neste trabalho, a forte presença da língua como um fenômeno social, revelada na dinâmica cotidiana, na escolha das narrativas orais como espaço de mediação, em especial, nas dinâmicas participativas e dialógicas que compuseram todo o percurso investigativo. Em todos os aspectos apontados, é claramente possível identificar a existência de interação verbal e social.

Percebe-se, portanto, que essa interação se tornou extremamente relevante para a natureza da investigação, visto que, no campo etnográfico, além de descrever a vida cotidiana, os costumes, a organização social e política, as manifestações religiosas e outros dados referentes à observação do cotidiano, a observação participante permite que sejam interpretados pontos de vista e opiniões dos sujeitos. Ou seja, a palavra é um elemento importantíssimo para a investigação, portanto, um espaço de interação extremamente favorável para a realização da pesquisa.

### **3.4.2 Entrevista *Focus Group***

Segundo Silva, Veloso & Keating (2014), *focus group* é uma das modalidades de técnica de entrevista desenvolvido originalmente na área das ciências sociais no século passado, “tem vindo a alargar o seu campo de aplicação a diferentes disciplinas e sido objecto de crescente interesse por parte dos investigadores” (p. 177). Em outras palavras, “*Focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação” (*Ibidem*, p. 177).

Trata-se de uma modalidade de entrevista desenvolvida por meio da interação de determinado grupo que dialoga a respeito de uma temática ou tópico específico, sempre apresentado por um mediador/investigador.

A referida técnica comporta três componentes essenciais: é dirigido à recolha de dados; localiza a interacção na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados (Morgan, 1996, 1997, citado por Silva, D., *et al.*, 2014, p. 177).

Oliveira & Freitas (1998) apontam para a necessidade de uma análise criteriosa da aplicação da técnica de investigação e também apontam desvantagens que necessitam ser consideradas:

*O focus group* propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho com espontaneidade pela interação entre os participantes. Por outro lado, exige maior preocupação do local, assim como resulta em menor quantidade de dados (por pessoa) do que se fosse utilizada a entrevista individual (Oliveira & Freitas, 1998, p. 84).

A partir do argumento dos autores, compreende-se que, apesar de reconhecidas desvantagens, um dos principais motivos para a recorrente escolha pela entrevista *focus group* por parte de investigadores em diversas áreas é por apresentar um amplo campo de vantagens face a outros métodos de investigação, dentre eles:

O facto de este permitir fornecer dados de um grupo muito mais rapidamente e frequentemente com menores custos do que se essa informação tivesse sido obtida a partir de entrevistas individuais, e a sua flexibilidade, podendo ser usados para a análise de um leque alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos (incluindo indivíduos com baixos níveis de escolaridade) e de contexto (Stewart *et al.*, 2007 citado por Silva, D. *et al.*, 2014, p. 179).

A identificação da necessidade de realizar especificamente essa modalidade no trabalho realizado em Ubaranas teve como finalidade apreender, com base nas trocas realizadas com os dois grupos de jovens, “conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou o questionário” (Gatti, 2005 citado por Soares, 2011, p. 119).

Nessa perspectiva, a realização do *focus group* para esta investigação deu-se principalmente pelo fato de, além de possibilitar essa multiplicidade de tópicos com diversos indivíduos, também mostrar-se como uma possibilidade de ampliar a percepção de forma breve e direta, justamente pelo fato de atuar a partir de um debate, que no caso pôde ser promovido pela própria investigadora enquanto mediadora. Outro aspecto considerado como relevante foi o fato de possibilitar refletir, de forma estreita, a respeito dos pressupostos filosóficos do próprio trabalho investigativo, visto que preconiza a participação jovem por meio de ações educativas dialógicas.

Ao argumentar sobre o *focus group*, especificamente no quadro em que aponta vantagens e desvantagens da técnica, Oliveira & Freitas (1998) assinalam como desvantagem a impossibilidade de saber se a interação em grupo reflete ou não o comportamento individual, bem como a dificuldade de reunião e de análise dos dados, motivos pelos quais costuma-se associar essa técnica a outros recursos investigativos que preenchem essas dificuldades. Os autores também afirmam:

[...] apesar das dificuldades que passam pela necessidade de preparação e planejamento, afirma que a aplicação do *focus group também* “possibilita a coleta de dados interessantes, os quais aportam uma convicção ao pesquisador ou analista e lhe fornecem subsídios para elaboração de hipóteses ou a construção de instrumentos ou mesmo de referenciais que permitirão avançar as investigações. (Oliveira & Freitas, 1998, p. 85)

Ciente de todos esses aspectos, o trabalho com o recurso do *focus group* realizado em Ubaranas reuniu as duas comunidades de jovens, sendo direcionado especificamente para o trabalho até então realizado por estes, ao visitarem as casas de moradores para ouvir e recolher histórias. Dessa forma, a escolha por sua realização, além de atuar como recurso investigativo para recolha de dados, marcou a divisão entre o trabalho de visitas domiciliares realizadas antes e depois do início da produção do documentário participativo.

A realização do *focus group* teve como ponto de reflexão o que aconteceu na comunidade durante a primeira etapa do processo de recolha e registro dos elementos da cultura oral, em que observou-se um grande volume de histórias e o potencial das narrativas literárias nesse universo; bem como tratou a respeito de como os sujeitos perceberam-se em relação à própria participação durante o processo e de que forma analisaram e refletiram a respeito da trajetória das atividades e da realização das visitas, com enfoque em como sentiam-se até então. Todos esses aspectos, além de ampliarem a qualidade do processo de recolha específica das histórias, ofereceram recursos para a recolha de dados e de repertório para o início da produção do documentário.

A partir dos resultados da entrevista *focus group*, deu-se início ao trabalho nos ateliês para a promoção do contato com a linguagem audiovisual, assim como a produção das filmagens; aspectos que geraram o processo de comunicação por meio digital, que passou a ser realizado por mensagens eletrônicas e através de uma *FanPage*<sup>35</sup> criada pelos jovens, com o objetivo de comunicação, acompanhamento, planejamento e partilha social do trabalho que estava sendo realizado.

Na partilha do já citado projeto Fronteiras Urbanas, Freire, I. (2014), afirma que:

As dinâmicas de participação dos membros das comunidades constituíram experiências de construção de democracia interna, orientadas para a defesa dos direitos das comunidades, e verdadeiros reencontros culturais, que fortaleceram os laços entre diferentes grupos e reforçaram o sentido de comunidade (p. 86).

A partir dos argumentos da autora, pode-se reconhecer a relevância da argumentação da autora, em alguns dos discursos surgidos na experiência do *focus group* realizado com os jovens em

---

<sup>35</sup> *Fanpage* ou “Página de Fãs” é um espaço específico dentro da rede social *Facebook*, direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes no *Facebook*.

Ubaranas, que apresentam claramente esses “reencontros culturais”, revelando aspectos significativos para a etapa de análise dos dados e conclusão desta investigação.

### **ROTEIRO BÁSICO ELABORADO PARA REALIZAÇÃO DO *FOCUS GROUP***

**Identificação de como compreendem a participação dos estudantes do LESC e dos jovens moradores da comunidade, no trabalho de recolha de histórias com moradores antigos da comunidade.**

- O que motivou os jovens de Ubaranas a acompanharem os estudantes do LESC nas visitas?  
Como aconteceu a participação desses visitantes?

**Determinação dos pontos fortes e fracos para a participação de todos no trabalho.**

- O que acharam de positivo na experiência com a recolha de elementos de oralidade e o que acham que contribuiu para que as pessoas se disponibilizassem a contar?
- Identificam algum ponto que fragilizou o trabalho?

**Discussão sobre os meios para promover a participação de todos na continuidade do trabalho de recolha de contos.**

- O que acham de um trabalho com contos tão antigos ser feito por jovens?
- Como veem uma nova etapa, onde todos estão convocados a participar, tanto com a recolha de contos quanto na produção do documentário?
- Como acham que deve ocorrer a continuidade da recolha, agora com os jovens estudantes e os moradores atuando juntos de forma planejada?

**Por fim, debate sobre o significado de um livro e um documentário em vídeo que apresentam o patrimônio cultural de Ubaranas.**

- Na opinião de vocês, de que forma um livro e um documentário pode contribuir com a comunidade?
- De que forma podem contribuir com essa nova etapa e com a *Fan Page* e como deveríamos alimentá-la?

### 3.4.3 Documentário Etnográfico participativo

Se a viagem entre os continentes permitia alcançar a visão efêmera do outro, a fotografia e depois a câmara cinematográfica tornaram possível armazenar essas visões. (Ribeiro, 2005, p. 615).

Ainda de acordo com Ribeiro (2005):

[...] as tendências visualizantes do discurso antropológico abririam também o caminho à representação cinematográfica das culturas. Constituindo como que um prolongamento do microscópio e de outra instrumentação científica da modernidade, os novos aparatos visuais mostravam o poder da ciência em decifrar outras culturas, em tornar o outro objeto e espectáculo (p. 615).

O autor aponta a experiência como sendo um aspecto ambíguo. Ainda segundo Ribeiro (*Ibidem*, p.615), “Esta é a grande ambivalência das origens do cinema: por um lado, instrumento de exibição do outro (arte de feira), por outro, a ligação com a ciência e a cultura”. A respeito ainda destaca:

A história do filme etnográfico se confunde com a própria história do cinema, e mais particularmente do cinema documentário, ou de filmes não-ficcionais. Este gênero, a que chamaremos de documentário etnográfico, surge em meados do século XIX, assim como sua companheira inseparável, a pesquisa etnográfica. Ambos se desenvolvem de forma independente e só começam a apresentar certa maturidade a partir de 1920. (Coelho, 2012, Citado por Ribeiro, 2015, p.756).

Já segundo Cole (2007), a partir da criação e da popularização dos computadores pessoais nos anos 80, tanto a produção quanto a circulação de imagens cresceram substancialmente na década de 90 “[...] com rebatimento em várias áreas do conhecimento, da cultura e do comportamento, tornando-se assim, um importante evento no âmbito da antropologia visual” (Cole, 2007, p. 109).

A partir dessas afirmativas, compreende-se que desde *Os argonautas do pacífico central*, de Malinowski (1922), passando pela ampliação do acesso a recursos audiovisuais e ao vasto contingente produzido dos anos 80 até à atualidade, passaram-se cem anos. Assim, compreende-se, portanto, que a realização do trabalho de investigação em Ubaranas demandou uma série de reflexões a respeito dessa trajetória e de como uma pesquisa etnográfica pode continuar firmando o compromisso ético de romper com a “arte de feira” que expõe o outro, mantendo unidade de discurso entre os pressupostos éticos de uma pesquisa etnográfica, principalmente diante dessas novas formas de ver, fazer e partilhar imagens do outro e sobre o outro.

De forma a fazer sentido para um trabalho científico com jovens, conhecer a gênese do cinema documentário etnográfico favoreceu o surgimento de um conjunto de reflexões a respeito dos recursos necessários à realização de um documentário participativo, principalmente enquanto instrumento científico para o estabelecimento dessa união entre ciência e cultura; considerando também que cotidianamente esses jovens estão envolvidos com um acelerado avanço das novas tecnologias digitais e dos recursos *media*.

Essa significativa democratização do acesso à cultura digital e aos recursos que produzem essas imagens ampliou uma produção que antes pertencia a um universo restrito de pessoas especializadas, mais especificamente, profissionais da área do audiovisual, contando também com raros curiosos e interessados pelo assunto. Segundo Ribeiro (2005, p. 617), “trata-se de uma mudança vertiginosa jamais verificada anteriormente na história da humanidade, e os meios digitais são frequentemente apresentados como o “motor” dessa mudança”.

A esse respeito, Cole (2005) afirma que:

Muitos pesquisadores entendem que as imagens digitais, estão operando uma transformação radical e nossa cultura visual [...], para eles, o que está em curso é mais do que uma atualização tecnológica para a produção de imagem, trata-se, na verdade, de transformações no modo de ver, conhecer e pensar o mundo (p. 109).

A partir da argumentação, afirma-se que essa nova forma influenciou a escolha dos recursos e a forma de sua utilização com os jovens no trabalho de recolha de histórias tradicionais com os antigos moradores, considerando tratar-se de uma proposta intergeracional que envolveu planejamento e escuta ampliada por parte dos pesquisadores e da equipe técnico-artística.

Dessa forma, o trabalho de produção do documentário etnográfico participativo foi idealizado pela investigadora e pelo cineasta parceiro, que conjuntamente pesquisaram e atuaram a partir de conceitos que fundamentam a etnografia visual. Nessa experiência, os profissionais consideraram, principalmente, a perspectiva participativa desses jovens e buscaram promover relações dialógicas entre as práticas artísticas e as práticas educativas que compuseram a pesquisa.

O trabalho que envolveu educação e participação por meio do universo da cultura visual digital foi realizado a partir do estabelecimento de diálogos sustentados pelo conceito da antropologia visual e do conhecimento de especificidades da tecnologia digital – conteúdos necessários às etapas de filmagem e edição do material produzido pelos próprios jovens – sob a orientação/supervisão da investigadora e da equipe técnico-artística.

A compreensão do potencial empático das experiências com essas artes narrativas também sustentou a realização desta investigação, que estabeleceu sua jornada de pesquisa reunindo a

narrativa de tradição oral e a narrativa cinematográfica; além de considerar que pelo fato de ser realizada em um contexto comunitário, torna-se relevante também considerar seus elementos etnoculturais, que certamente também foram contemplados pela narrativa de vida desses moradores, demandando a elaboração de argumentos favoráveis à construção, à compreensão e à reflexão a respeito de todo esse conjunto narrativo. A esse respeito, Josso (2002) destaca:

Não é inútil lembrar que a narração é orientada pela reconstituição do que as pessoas pensam serem experiências significativas (situações, encontros, actividades, acontecimentos) para explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que respeita às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projectos, às suas idéias sobre elas próprias e seu meio humano natural (p. 148).

A argumentação da autora sustenta a escolha por narrar Ubaranas neste trabalho, tanto a partir da polifonia do coletivo comunitário, fortalecida pelas vozes dos moradores mais velhos e que reverberaram na vida desses jovens, como por sua escuta, que ao ouvirem também se narram no decorrer desse percurso. A narrativa dessa experiência de buscar perceber as histórias orais como espaço de mediação favoreceu o mergulho etnográfico, provocando o desafio de pensar essa pluralidade de narrativas também enquanto potente elemento intercultural.

Todas essas narrativas orais, gestuais, subjetivas, escritas, transcritas e lidas em voz alta, possibilitaram que esse campo memorial e semiótico fosse reunido dentro de outra grande narrativa, captada por lentes e gravadores, mobilizando os jovens a aprender ouvir e fortalecendo sua capacidade de narrar com o corpo e com a memória aprendida com a ancestralidade, bem como por meio do universo digital, tão presente na sua cotidiana contemporaneidade.

### **3.5 Questões Éticas da Investigação**

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (Freire & Shor, 1996, p. 16).

Por tratar-se de uma investigação em educação, o trabalho realizado na comunidade de Ubaranas necessitou de forte rigor acadêmico, voltando sua atenção às questões éticas, ao mesmo tempo em que exigiu um olhar voltado especificamente para as questões estéticas, visto que, atua e apresenta a arte como recurso investigativo. Barroso (2019) lembra que “nas sociedades tradicionais, a estética está intrinsecamente vinculada ao cotidiano dos grupos humanos, não

havendo separação entre o belo, o útil e o bom” (p. 107). O autor também afirma: “As obras de arte perdem o sentido se separadas do contexto em que se inscrevem, ou seja, do conjunto de crenças e rituais, assim como do estilo e das técnicas das diferentes etnias que as conceberam” (p. 107).

Vale ressaltar, porém, que a estética aqui abordada não se encontra reduzida à busca pela beleza ou pelo que o belo desperta, segundo Hermann (2005, p. 14), a estética apresenta-se de forma inovadora e “atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação”.

Ao avançar diretamente sobre o significado da estética e sua relação com a ética, Hermann (2005) afirma que:

A educação se depara, por um lado, com uma reivindicação da tradição histórica, que articula sua finalidade em torno de princípios éticos universais e, por outro lado, com uma realidade que adquire características de mutabilidade, instabilidade e pluralidade decorrentes de uma relação estética com o mundo e não de uma fundamentação exclusivamente racional (p. 14).

Para a autora, a duplicidade do encontro da irrenunciável ética com a inovadora e compreensiva estética acaba por tornar-se produtivo em contexto educativos, visto que “a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado” (Hermann, 2005, p. 15). Dessa forma, durante a jornada na comunidade, buscou-se estabelecer um diálogo entre o que deve ser compreendido e firmado como valor, com os aspectos capazes de promover sentidos para os sujeitos, para a comunidade e para si.

Compreende-se, portanto, que promover o diálogo estreito entre ética e estética acaba por tornar-se também um compromisso, uma experiência educativa voltada para ações promotoras de mudanças. Para Caetano (2004), os processos de mudança “convergem, de forma consistente, aglomerados de dimensões, dos quais fazem parte os valores. Os valores têm aí, por vezes, um papel central, mas nem sempre, associando-se nesses aglomerados a dimensões informativas, operativas, emocionais e interventivas/ interactivas” (p. 248).

Pode-se perceber, portanto, que uma proposta em educação deve ser capaz de superar a fronteira entre ciência e arte que “nos de proíbe considerar o processo educativo como um processo de estruturação estética, em lugar de vê-lo como uma operação racional” (Lenzen, 1996, citado por Hermann, 2005, p.14).

Uma proposta educativa em um contexto comunitário atuante por meio da arte, certamente deve dedicar um olhar cuidadoso para as questões éticas da investigação, em especial para o que

Caetano & Paz (2018) chamam de perigos que rondam a nossa sociedade. Nessa perspectiva, as autoras afirmam:

[...] que, de um modo global, podemos resumir aos “perigos de ser”, ou de não conseguirmos deixar de produzir sociedades onde os alunos, os consumidores, os cidadãos não passam de seres massificados, inestéticos, sem lugar para aprendizagens efetivas ou aprendizagens reais. (Atkinson, 2012, 2015 citado por Caetano & Paz, 2018, p. 54)

Foi justamente em busca de contribuir com a conquista de aprendizagens reais, principalmente nos processos educativos em contextos comunitários, que foram promovidos os espaços dialógicos que contribuíram com o trabalho de mediação intercultural comunitária. De acordo com Costa e Silva, Caetano & Freire (2010), existe um saber com raízes sociológicas e antropológicas ancestrais no trabalho dos mediadores. A respeito desse saber específico do mediador, as autoras afirmam:

[...] é um saber reinvestido, alargado e enquadrado no pensamento contemporâneo. Mas, em nosso entender, a sua especificidade radica mais no agir, no desenvolvimento de uma *praxis*, ou seja, na actividade do mediador e que, para além de uma importante componente técnica, implica uma forte componente ética e reflexiva (p. 119).

Nesse contexto, o processo de busca, preparo e partilha de narrativas literárias orais na comunidade demandou pleno conhecimento da tecnologia social usada como metodologia para o trabalho de recolha, organização, tratamento e socialização dessas histórias. Esses são aspectos inseridos no componente técnica. Dessa forma, a investigação buscou atuar constantemente a partir da componente ética e reflexiva que envolveu discutir sobre as visitas domiciliares; a produção de imagens; a dedicação à escuta, aos momentos de registros e tratamento dos textos; dentre outros aspectos que compuseram o processo.

Justamente por pautar-se na participação como principal dimensão, o trabalho com a comunidade, em especial as visitas domiciliares, exigiu a criação desses espaços de discussão sobre as questões éticas que envolveram todo o conjunto de ações, sendo algumas delas: O estabelecimento de compromisso com o horário marcado pelo informante; a “decência” ao entrar em suas casas, ver e ouvir sobre sua intimidade e sobre família sem tecer comentários; e, principalmente, respeitar as questões e as singularidades familiares, religiosas e culturais, de forma que os visitantes não intervissem em questões específicas da vida pessoal e familiar dos moradores visitados.

As questões éticas do trabalho eram constantemente revisitadas nos encontros de preparação das visitas, bem como nos momentos de realização dos círculos de cultura. Outros aspectos destacados foram os referentes ao trabalho de recolha das histórias, tais como: o fato ouvir de forma respeitosa e sem questionar a “veracidade” das narrativas; conhecer a metodologia de pesquisa e suas especificidades; manter maior fidelidades possível ao texto do informante no tratamento; além de assumir o compromisso de “devolver” a história ao informante depois da transcrição literária, de forma que o narrador original pudesse legitimar o tratamento dado aos textos.

Outros aspectos que passam pela ordem legal também foram contemplados, tais como: conhecer os mecanismos e os instrumentos de concessão de direito de imagem e voz, exigidos em um trabalho audiovisual. Essas e outras abordagens a respeito das inúmeras questões éticas que envolveram a investigação foram fundamentais para os jovens pesquisadores tornarem-se atores conscientes das ações, assim como também pudessem transformar a realidade em que atuam, portanto, pareceu natural que eles também fossem os autores da pesquisa (Bordenave, 1994).

Pode-se apontar como um importante aspecto ético do trabalho realizado em Ubaranas as questões que envolveram o compromisso com as histórias enquanto texto literário, portanto, enquanto linguagem da arte. Dessa forma, buscou-se promover um conjunto de discussões a respeito do trabalho com essas histórias, enfatizando que, primordialmente, deveriam ser percebidas como espaço de apreciação, antes de serem identificadas enquanto um recurso para o trabalho investigativo, ou seja, os ouvintes deveriam primordialmente buscar sua “boniteza”.

Mesmo reconhecendo tratar-se de potente recurso de formação e investigação, o compromisso com o texto literário a partir da compreensão de sua natureza artística, foi um dos aspectos fortemente pontuados dentre as questões éticas da investigação. Desse modo, buscou-se a manutenção do diálogo estreito entre ética e estética, ou seja, a decência e a bonita entrelaçadas por Paulo Freire & Ira Shor em sua obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*.

A experiência da investigadora em outros projetos com narrativas orais, contribuiu consideravelmente para que essas questões éticas fossem identificadas e discutidas ao longo do trabalho, principalmente no que se refere às especificidades de uma investigação em educação. Destaca-se o trabalho de Fernandes (2015) com textos orais, ao afirmar que pelo fato de partir de “cum *corpus* limitado, não queremos *fechar* a análise, mas, ao contrário, construir um *modelo* que seja ponto de partida para outras análises e que sirva a outros companheiros que se lancem à mesma empreitada” (p. 100).

A argumentação do autor chega como um alerta em relação ao compromisso de perceber que um processo investigativo não se encerra na apresentação dos dados e conclusão, em especial,

quando se trata de um trabalho com narrativas. A perspectiva ética de um trabalho com recolha de textos da tradição oral deve ser pautada, essencialmente, na possibilidade de que essas “vozes” reverberem em outras propostas semelhantes em que informantes e territórios sejam identificados. Compreende-se que “o tema da tradição abre nossa discussão por entendermos que ela é a fonte da qual jorra a memória, a experiência e os bens simbólicos coletivos, que respingam em várias atividades humanas, dando suporte até mesmo para as linguagens” (Fernandes, 2015, p. 14).

A etapa de organização das histórias, a partir da metodologia escolhida para o trabalho, aponta que “nessa etapa são tratados os conteúdos do projeto, de maneira que faça parte do cotidiano e seja usado amplamente pelas gerações presentes e futuras” (Lopez, 2009, p. 68). Pautado nesse saber metodológico e no compromisso ético estabelecido com a comunidade, o trabalho de organização e tratamento dos textos recolhidos em Ubaranas, mesmo após a legitimação de cada informante, permaneceu vinculado ao compromisso com sua partilha.

Um trabalho de recolha no espaço das comunidades tradicionalmente narradas só é capaz de fazer sentido se a intenção e a atuação do investigador for pautada no compromisso de contribuir com sua permanência no cotidiano comunitário. Sugere-se que essa permanência não se estabeleça apenas na publicação dos textos, o compromisso com os aspectos de oralidade e sua gênese estética, também expressas na forma de contar e ouvir em situações comunitárias, favorecerá o processo em que a narração oral dessas histórias passe a fazer sentido às gerações futuras.

Todos esses elementos que envolveram a ética do trabalho realizado na comunidade foram identificados e apresentados enquanto aprendizagens interculturais, conquistadas por meio da participação desses jovens. Um trabalho dessa natureza, principalmente em contextos de educação comunitária, acaba por construir diversas pontes, unir pessoas e aproximar gerações, unindo também escola e cultura, oralidade e leitura, voz e escrita.

Percebe-se que abordar o assunto e pontuar a existência e a exigência desses compromissos fez parte do trabalho de favorecer o processo participativo com jovens e com comunidades, de forma a contribuir para ampliar a relação entre os jovens e sua cultura, bem como a tornar-se sustentável em relação à participação destes no contexto comunitário e em outros contextos que envolvam sua vida em sociedade.

Caetano (2017), chama atenção para a necessidade de que se possa assumir "as dimensões ética e política da mediação comunitária, uma ética contextualista, situada e comprometida com os princípios da responsabilidade, da equidade, do reconhecimento, da religação e do cuidado" (p. 42). Ainda segundo a autora, diante da perspectiva da complexidade, é necessário que se reflita de forma crítica sobre as polaridades, as contradições e a incerteza. A autora destaca também destaca:

A ética não poderia ser lúcida sozinha, isto é, ignorar as eventualidades e as desordens que impõe a ecologia da ação: não basta querer agir bem para agir bem. Isto significa que a ética não pode superar a complexidade: só pode trabalhar com a complexidade, ou seja, a pluralidade, a contradição, a incerteza (Morin, 1992, citado por Caetano, 2017, p. 42)

Já para Bordenave (1994), “[...] não é infrequente o caso dos grupos comunitários, depois de um certo período, não necessitarem mais de agentes educativos, já que, pela práxis e a reflexão, eles adquirem maturidade e capacidade para a autogestão de seu processo educativo transformador” (p. 60). Portanto, a partir dos compromissos éticos estabelecidos nesta investigação fortemente iluminados pelos ensinamos de Paulo Freire, investiu-se constantemente no diálogo como recurso transformador e fortalecedor da responsabilidade ética de cada cidadão envolvido, para que consigam unir as mãos da própria decência com as da própria boniteza.

## CAPÍTULO 4

### CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Entendidas como memória individual, as narrativas transportam os narradores e ouvintes ao seu passado. Como memória coletiva, remontam a tempos longevos. Narra-se um acontecimento, mesclando o real e o fictício, mas sempre algo que já foi concluído. No entanto, é importante dizer que a tradição é mais que a rememoração do passado; é uma prática cotidiana. Assim se constrói a memória e se reafirmam identidades (Costa, 2015, p. 35).

O trabalho em Ubaranas constitui-se de um coletivo polifônico que revelou as histórias contadas nesse território brasileiro de minoria étnico-cultural de ascendência negra, situado a 15 km do centro do município de Aracati, no litoral do estado do Ceará – BR1.4 2.3. A apresentação do contexto da investigação tem como fonte principal o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID<sup>36</sup> (2013), assim como a publicação *Relicário de Ubaranas: memórias de um lugar quilombola*<sup>37</sup>.

O processo aconteceu como uma das atividades do já citado Projeto *Relicário de Ubaranas* e decorreu em duas fases: na primeira foi realizado o processo de busca e de registro em áudio das primeiras histórias informadas pelos moradores mais antigos. Lembrando que essas atividades de recolha eram a princípio realizadas exclusivamente pelo grupo de jovens acadêmicos do já citado projeto de extensão. O grupo atuou sob a coordenação pedagógica da Profa. Dra. Cristina Soares e contou com o acompanhamento e a mediação da educadora/investigadora, além da contribuição do cineasta Marcelo Paes de Carvalho e sua equipe técnico-artística.

O livro *Relicário de Ubaranas: memórias de um lugar quilombola* foi entregue à comunidade no final do trabalho de campo. A obra revela o contexto e os participantes desta

---

<sup>36</sup> Relatório produzido por equipe multidisciplinar do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Sua finalidade é identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; levantamento fundiário; planta e memorial descritivo do perímetro da área reivindicada pelas comunidades remanescentes de quilombo; mapeamento e indicação dos imóveis e ocupações lindeiros de todo o seu entorno; cadastramento das famílias remanescentes de comunidades de quilombos; levantamento e especificação detalhada de situações em que as áreas pleiteadas estejam sobrepostas a unidades de conservação constituídas, a áreas de segurança nacional, a áreas de faixa de fronteira, terras indígenas ou situadas em terrenos de marinha, em outras terras públicas arrecadadas pelo INCRA ou Secretaria do Patrimônio da União e em terras dos estados e municípios; parecer conclusivo.

<sup>37</sup> Produto final de uma pesquisa de campo que se deu por meio do Projeto de Extensão *Aracati, Patrimônio do Ceará: por uma Cidade Educadora* (PROEXT – MEC/Sesu – 2015), da Universidade Federal do Ceará, com a mediação de professores, estudantes integrantes do LESC-Psi e de jovens da Comunidade Quilombola Córrego de Ubaranas. A obra é resultado de recolha e registro de partes da cultura oral, ainda presentes no cotidiano da Comunidade.

investigação por meio da escrita das educadoras do projeto, de uma de suas moradoras, dos jovens estudantes, dos jovens quilombolas e da transcrição de discursos de muitos outros moradores. No capítulo intitulado *Qui-lom-bo-las, de terra nos pés e nas mãos: histórias de vida, formas de resistências e narrativas de escravização*, três dos jovens acadêmicos descrevem:

Nessa terra não haveria de ser de outra maneira: eles são filhos e frutos do trabalho, do trabalhar; de uma história que se espalhou por todo o Brasil, mas que, com o tempo, foram deixando de contar. De um povo que veio mesmo de outro lugar, não um país, mas um continente, cuja ancestralidade à Terra inteira pertence: Mama África! (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 49).

#### 4.1 Quilombos da Atualidade

Entenda-se as comunidades remanescentes de quilombos, quilombolas ou quilombos contemporâneos, como ainda são chamados esses territórios; comunidades que na grande maioria são integrantes do meio rural, significativamente habitados por descendentes de pessoas escravizadas no período colonial brasileiro, e que mantêm laços culturais de parentesco e convívio (Moura, 2010, p. 10).

Segundo o decreto brasileiro nº. 4.887/2003, os quilombos são: grupos étnicoraciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência e opressão histórica sofrida (Art. 2º do Decreto nº. 4887, de 20/11/2003). Historicamente, quando se fala de quilombos ou terras quilombolas, o imaginário do senso comum se reporta ao conceito emitido pelo Conselho Ultramarino no ano de 1740: "... toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele".

No entanto, as políticas de reparação desenvolvidas pelo Estado brasileiro apresentam lei que garante o direito fundamental de propriedade aos remanescentes das comunidades de quilombo no Brasil, garantindo a titulação dos territórios, a saber:

Com vários fins de interesse público [...] objetivou o poder constituinte originário promover a regularização fundiária dos remanescentes dos territórios quilombolas no Brasil, fazendo constar da Constituição Cidadã o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que conta com a seguinte redação: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (Melo, 2019, p. 9).

A política brasileira atua na reparação de dívidas sociais geradas pelo longo período de sequestro, tráfico e escravização de pessoas do continente africano para as colônias em diversos países das Américas, reconhecido oficialmente como um crime contra a humanidade. Porém, a

existência da lei não garante sua efetivação, pode-se constatar que passados mais de quinze anos após sua promulgação, muitas comunidades Remanescentes de Quilombos seguem lutando pela aplicação direta do que está na base legal.

A maioria dos moradores de comunidades remanescentes de quilombos “vive no meio rural por meio de culturas de subsistência em terra doada/comprada/secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, recriando-as (ou não). Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas e consciência de sua identidade étnica” (Moura, 2010, p. 12). Verdadeiro repositório da cultura de tradição afro-brasileira, existem inúmeras comunidades remanescentes de quilombos espalhados por todo o país, “que vivem a tentativa de manter sua identidade cultural preservada pela perpetuação de costumes e tradições, repassados, ao longo dos séculos, dos mais velhos para os mais novos; acompanhado de um histórico processo de luta por dignidade e direitos” (Moura, 2010, p. 13).

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 68, prevê o reconhecimento e a concessão da titulação da posse coletiva da terra às comunidades reconhecidas oficialmente como remanescentes de quilombos. Diante da demanda dessas comunidades pelo reconhecimento oficial de titularidade da terra onde vivem e viveram seus ancestrais escravizados, há todo um processo de luta, desigualdade social e interesses econômicos, principalmente por parte dos grandes latifundiários.

Segundo cálculos do relatório do Programa Brasil Quilombola – PBQ<sup>38</sup>, o Brasil possui 2197 (duas mil, cento e noventa e sete) comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado, das quais 63% encontram-se distribuídas pelo Nordeste brasileiro. Ao consultar dados de órgãos responsáveis pela luta por reconhecimento de direitos dos remanescentes de quilombos, percebe-se que o trabalho oficial não dispõe de uma estratégia rápida, o trâmite burocrático obriga uma longa espera, o que acaba por gerar uma maior tensão entre a comunidade e os reclamantes da terra como proprietários.

A política de reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos atua sobre uma lógica de qualificação étnica da posse, acarretando uma série de procedimentos jurídicos em busca do reconhecimento geopolítico, fato que demanda organização comunitária e apoio jurídico, além de muito trabalho e tempo.

Com base nas memórias do antigo cativo, antropólogos brasileiros propuseram a ressemantização do termo quilombolas para: remanescentes de quilombos. Assim, um grupo de

---

<sup>38</sup> Programa lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Com o seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto nº. 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas.

trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1994, considerou que o termo quilombo e as expressões remanescentes de quilombo sofreriam a referida ressemantização, em função de uma nova autodenominação das comunidades negras, face às disposições legais vigentes.

A expressão legal: remanescentes das comunidades dos quilombos, passou, a designar todas as comunidades negras rurais, estabelecidas em determinados territórios, sem título de propriedade, que legitimavam seus direitos coletivos às terras ocupadas, na memória de uma origem comum, ligada à experiência da escravidão. (Mattos, 2012, p. 169)

Diante de todo o exposto em relação aos temas da identidade e da multiculturalidade presentes na fundamentação desta investigação, sabe-se que são múltiplas e variadas as características dessas comunidades distribuídas por todo o território nacional brasileiro. Encontra-se comunidades remanescentes de quilombos tanto em áreas rurais como urbanas, constituídas por fortes laços de parentesco e herança familiar (ou não). Para essas pessoas, o território é uma de terra de uso coletivo e configura-se numa necessidade econômica, social, cultural e política da comunidade, ligada ao seu direito de se distinguir e se diferenciar das comunidades circunvizinhas, sua luta é por justiça e poder decisório sobre o próprio destino.

Melo (2019) afirma que historicamente há muitas designações sobre o termo quilombo. O autor destaca:

[...] a primeira referência que buscou descortinar o que seria um quilombo não se constitui propriamente em um conceito, mas sim em uma definição encomendada mediante consulta do Rei de Portugal (1740) ao seu Conselho Ultramarino, o qual respondeu que seria considerada “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles (Melo, 2019, p. 21).

Depois da definição dicionarísticas e de estudiosos, identificam-se outras definições para o termo quilombo, porém “quando se pensa em um quilombo vem a nossa mente a ideia de uma fortificação composta de negros fugitivos que, desafiando o direito estatal, formaram um núcleo populacional que buscava manter a cultura e a estratificação social trazida da África” (Melo, 2019, p. 22).

Ainda segundo o autor, constata-se “a existência de 3158 quilombos remanescentes já reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares na atualidade, o que demonstra a presença desse fenômeno com muita intensidade na realidade histórica e antropológica brasileira” (*Ibidem*, p. 23). Estudiosos da cultura quilombola identificam a narração oral como um forte elemento de identificação, comunicação e vínculo nessas comunidades, onde ainda pode-se ouvir histórias de matriz ancestral, oriundas de diversos países do continente Africano, que certamente receberam influência da multiculturalidade brasileira, muito fortemente da cultura de matriz indígena.

Na formação original de muitas dessas comunidades, os fugitivos da escravização contaram com a força e os mecanismos de defesa indígena. Na sua gênese pautada pela resistência, também se identifica uma forte característica intercultural. O acervo lendário e mitológico da literatura oral desses povos tradicionais compõe o patrimônio imaterial de nação brasileira, que pela própria constituição histórica é por excelência uma nação multicultural.

Nessas comunidades narrativas, além de toda uma antologia de textos literários orais, podem ser ouvidos muitos outros textos de elementos identitários e factuais, que revelam aspectos da formação cultural do povo brasileiro, principalmente após a chegada de europeus e africanos. Além de fábulas, lendas e mitos de origem, também são narradas histórias de vida e da própria formação comunitária, que revelam o sofrimento e a luta do período da escravização de seus ancestrais, como a dura vida nas senzalas<sup>39</sup>, as sofridas travessias nos chamados navios negreiros<sup>40</sup> e o movimento de resistência e libertação quilombola.

#### **4.2 Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas**

Palavras que amamos tanto, há muitos anos, dormem em dicionário. Hoje tirei do sono três palavras para dar de presente a você: Livre, Terra e Irmão. Quando escritas, lê-se poesia; se faladas, são melodia; somadas, fazem novo dia (Queirós, 1996, p. 12).

As três palavras reunidas pelo escritor Bartolomeu Campos de Queirós definem muito bem Ubaranas: *Livre, Terra e Irmão*. As duas primeiras são facilmente identificadas pelo contexto de escravização e pela busca por reconhecimento do direito ao lugar onde vivem e viveram seus ancestrais. Já a palavra *irmão* revela a forma fraterna como cada um dos “de fora” foi recebido em Ubaranas, a forma como os moradores acolheram e integram-se ao trabalho, abriram suas casas e suas memórias para contar histórias. Foi efetivamente um movimento fraterno, o que dá mais sentido a outro trecho da mesma obra de Queirós (1996): “As palavras sabem muito mais longe”.

No Córrego de Ubaranas vive uma gente simples e feliz, com sorrisos largos, braços abertos, cafés perfumados e uma grande disponibilidade em acolher e contar histórias. Descendentes de pessoas escravizadas no passado colonialista, atualmente lutam por dignidade e reconhecimento de seus direitos. Os moradores estão organizados por meio de uma associação de moradores e principalmente a população mais antiga, luta para que os jovens se identifiquem com a cultura

---

<sup>39</sup> Grandes alojamentos que se destinavam à moradia das pessoas escravizadas em engenhos e fazendas do Brasil colônia e do Império do Brasil entre os séculos XVI e XIX.

<sup>40</sup> Grandes embarcações de carga para o transporte de pessoas escravizadas da África para o Brasil no período do Brasil Colônia e do Império do Brasil entre os séculos XVI e XIX. Eram também conhecidas como navio tumbeiro.

quilombola e se autodeclarem como pessoas negras remanescentes de um quilombo, para que, assim, possam contribuir histórica e socialmente com a própria comunidade.

Compreende-se que para o fortalecimento dessa cultura e do sentido de pertença são necessários espaços de convivência e diálogo que tragam reflexões sobre a questão quilombola, para que retomem aspectos da história e, principalmente, para que os jovens reconheçam a necessidade de tornarem-se sujeitos desse processo de mudança, que pode ser promovido por ações educativas capazes de contar essa história, além de valorizar e favorecer costumes e práticas ancestrais.

No mesmo capítulo do *Relicário de Ubaranas* citado anteriormente, os autores contemplam característica dessa comunidade que têm forte referência em sua ancestralidade africana. Além da cor negra presente na pele da grande maioria de seus moradores, aspectos da sua cultura, como culinária, vocabulário, literatura, aspectos da infância comum, arquitetura e a forma de estar no mundo; indicam uma forte matriz cultural tradicional, segundo narram os mesmos:

Filhos-frutos da escravidão, ou melhor dizendo, de pessoas escravizadas! Filhos-frutos da resistência, são netas e netos, bisnetas e bisnetos, descendentes também de senhores de engenho, dos “donos” da terra. Filhos-frutos miscigenados, de cabelos loiros e olhos claros, de pele negra e sorriso farto. Ali, no lugar “quilombola”, desde cedo aprendem sobre o trabalho na terra: manuseio, dedicação, cuidado e luta. É assim que se faz do trabalho uma arte, artefato e artesanaria, símbolos da caminhada cotidiana no chão de antepassados ainda tão presentes. As mãos que ali cultivam são as mesmas que temem, misturam na terra tanto o trabalho que os alimenta quanto as vozes que lhes ameaçam. São 61 famílias cadastradas na Associação de Agricultores e Agricultoras do Córrego de Ubaranas e cerca de 320 pessoas, moradores do lugar, Ubaranas (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 50).

#### **4.2.1 Localização, População, Atividade Produtiva e Contexto Comunitário**

As casas de Ubaranas encontram-se espalhadas, mantendo certa distância entre uma e outra, são ao mesmo tempo parecidas e diferentes. A paisagem comunitária apresenta moradias unidas pela mesma cerca construída com estacas de madeira, cortadas exatamente na mesma altura. A cerca percorre todo o território, unindo as casas e também limitando o terreno de cada uma delas. A singularidade das pessoas de Ubaranas é como a de suas casas, parecem diferentes, porém, discretos detalhes as tornam semelhantes. A semelhança se dá não somente pelo tom negro na pele da maioria dos moradores, algo a mais as identifica; é como se a cerca costurasse identidades, alinhavando sua existência àquela terra e a um ancestralidade comum. Pessoas que há muito tempo atravessaram o grande oceano à revelia, não trouxeram bagagem físicas, chegaram conduzindo riquezas em seu corpo cultural e na memória, e, até hoje, suas narrativas nos revelam tesouros culturais que garantem a permanência neste lugar.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Trecho retirado de nota de campo N° 01 – Investigadora (*In*: anexos).

Em outro capítulo do *Relicário de Ubaranas*, intitulado *Outras Histórias (Ou: Nós, que viemos de fora...)*, mais três jovens universitários apresentam o contexto comunitário e suas singularidades:

É num pedaço da BR – 304, com olhar atento entre mata rasteira, cercas e ramais que conseguimos encontrar as vicinais que levam àquela terra. Pequenas casas espalhadas, algumas de pau-a-pique, outras já de alvenaria, campos abertos, aves e animais de criação de pequeno porte soltos nos terreiros, poços antigos e cisternas, e muitos, muitos pés de caju por toda parte (Brandão, W. *et al.*, 2028, p. 148).

Ubaranas está localizada no município de Aracati, distante 148 km de Fortaleza, capital do estado do Ceará. A comunidade conta com a dimensão territorial de 1.626,8176 hectares, e até a finalização do processo investigativo em dezembro de 2018, possuía 109 casas, boa parte delas já reconstruída em alvenaria por meio de participação comunitária e organizada em forma de mutirão, contudo, ainda pode-se observar algumas residências feitas de pau-a-pique<sup>42</sup>, ou pelo menos em parte de algumas das edificações.

Ao final da investigação, em Ubaranas somava-se também dez estabelecimentos agropecuários, um estabelecimento público de ensino, um estabelecimento público de saúde, uma sede da igreja católica e outra de congregação evangélica. Sabe-se da prática de encontros religiosos de matriz cultural africana, porém, nenhum dos moradores fala claramente sobre o assunto. A quantidade estimada de moradores no logradouro é de aproximadamente 360 habitantes (dados do IBGE). Mais adiante, o grupo de jovens que apresenta a comunidade na obra coletiva destaca:

Sua base econômica é a agricultura familiar, porém, com os conflitos territoriais, grande parte dos moradores presta serviços às empresas vizinhas, trabalhando também na colheita de castanhas de caju. Nesse território, compreende-se a relação dos moradores com o processo de pertencimento à terra, legalmente e espiritualmente falando, e as relações afetivas com o chão de antepassados escravizados e escravagistas (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 149).

Ao partilhar o cotidiano de Ubaranas é possível compreender a relação dos moradores e essa vinculação legal e espiritual à terra. Há, evidentemente, uma forte relação com o chão de seus antepassados escravizados e ex-patrões escravistas. Essa comunidade vive a luta cotidiana pelo

---

<sup>42</sup> Técnica de construção antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu, amarradas entre si por cipós, dando origem a um grande painel perfurado que, após ter os vãos preenchidos com barro, transformava-se em parede.

reconhecimento do direito coletivo da terra, bem como atua na busca por valorizar o patrimônio e suas raízes culturais. Nesse sentido, é válido destacar:

Transeuntes no chão de terra fofa, alguns passam de bicicleta, outros de carroça e alguns a pé. E, mais uma vez, seja em plantações, seja enfeitando a entrada das casas, pés de caju, com idade suficiente para terem copas infindáveis e espalhem-se pelo chão dando voltas, como se estivessem movimentando-se, a caminhar, tal qual aquele lugar, cuja temporalidade apresenta-se em outras dimensões subjetivas (Brandão, W. et al., 2018, p. 148).

#### 4.2.2 Contexto Político da Luta Comunitária

Nos dias 30 e 31 de março de 2015, a Superintendência Regional do INCRA no estado brasileiro do Ceará publicou no Diário Oficial da União<sup>43</sup> (DOU) o edital de conclusão do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do Território Quilombola de Córrego de Ubaranas. A elaboração do documento que reúne estudos sobre a história da comunidade e a delimitação da área de seu território, configura-se como uma etapa importante do processo realizado pelo governo brasileiro, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Processo esse necessário para o reconhecimento oficial de um território de remanescentes de quilombos.

O referido documento apresenta estudo antropológico sobre a comunidade, elaborado pela equipe técnica da empresa Terra Consultoria em Engenharia e Meio Ambiente, contratada pelo INCRA/CE. Apresenta documentos tais como: peças cartográficas (com definição do tamanho do território e seus limites), estudos agrônômicos, cadastro das famílias, dados dos imóveis inseridos no território e aspectos da cultura, levantados por meio de entrevistas com os antigos moradores, guardiões da memória histórica da comunidade.

As informações pesquisadas por técnicos da equipe de Regularização de Territórios Quilombolas da Autarquia no estado do Ceará reúnem os indicadores necessários à certificação. De acordo com o documento:

A comunidade de Córrego de Ubaranas agrupa aproximadamente 60 famílias em um povoado encravado às margens de três pequenos córregos que circulam uma histórica capela de nome São José. Segundo os moradores, o nome da localidade é atribuído ao peixe ubarana (*Elops sauros*), de água salgada que chegava a região através dos córregos. São famílias que se afirmam enquanto remanescentes de quilombo, ocupando o mesmo espaço territorial há aproximadamente seis gerações, fornecendo mão-de-obra aos proprietários daquela localidade (RTID, 2015, p. 29).

---

<sup>43</sup> Um dos veículos de comunicação pelo qual a Imprensa Nacional Brasileira tem de tornar público todo e qualquer assunto de âmbito federal. Em 1º de dezembro de 2017 deixou de ser impresso, podendo ser acessado somente pela internet.

Ainda de acordo com o RTID, as famílias de Ubaranas:

Estão cadastradas na Associação dos Agricultores e Agricultoras do Córrego de Ubaranas – ASURQUI, e sua renda tem base na cajucultura e na agricultura de subsistência – com o plantio de feijão, mandioca e milho. Porém, com a atual situação de conflito, onde seus antigos patrões proibiram a entrada nas propriedades para extração da castanha do cajú e para o plantio de pequenas roças, os moradores deslocaram-se para prestar serviços a empresas próximas. (RTID, 2015, p. 07).

O documento apresenta a caracterização histórica, econômica, ambiental e sociocultural da comunidade, apontando aspectos significativos em relação ao contexto da luta quilombola em todo o território brasileiro. Segundo o referido relatório, “atualmente, de acordo com a estimativa do Programa Brasil Quilombola, vinculado ao SEPPPIR, o Brasil possui 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas, entre os quais 92,1% se autodeclararam “pretos” ou “pardos” (segundo colocação denominativa do IBGE)” (RTID, 2015, p. 07).

Em relação à abertura de processos de titulação de terras quilombolas no INCRA, verifica-se o número de 1.229, dentre as quais apenas 207 comunidades são tituladas com área total de 995,1 mil hectares, beneficiando 12.906 mil famílias dentre as 214 mil que o país atualmente possui certificadas junto à Fundação Palmares, ainda segundo dados do PBQ. Algo que nos mostra o quanto a política da reforma agrária étnica no Brasil ainda precisa percorrer <sup>44</sup>.

Sobre o nível de associação política na comunidade, o relatório destaca que:

Estão ligados institucionalmente à Associação dos Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas. Percebe-se que o fator identitário e territorial motivou nesses indivíduos um alto índice de organização política, pois para além da supracitada associação, encontra-se ainda uma margem pequena de 11,96% de entrevistados que não possui um segundo tipo de associativismo como referência política de organização, os demais estão atualmente filiados a duas ou mais associações locais (seja de caráter estritamente político ou cultural) (RTID, 2015, p. 35).

Os dados apresentados no relatório revelam um diálogo estreito entre o processo de pesquisa, necessário à constituição da documentação para a realização dos tramites jurídicos e os aspectos socioculturais da comunidade importantes para esta investigação. Contudo, pode-se colocar em especial destaque sua identidade fortemente marcada pelo movimento de comunicação e expressão oral, como observa-se a seguir:

A identidade histórica dos Remanescentes de Quilombos de Córrego de Ubaranas é permeada por relações de pertencimento ligadas a terra. Pessoas que durante toda a vida trabalharam nas propriedades solicitadas, passando por vários patrões, em diferentes

---

<sup>44</sup> Dados da Fundação Palmares pesquisado em: [www.palmares.gov.br/2013/05/lancado-relatorio-de-gestao-2012-do-programa-brasil-quilombola/](http://www.palmares.gov.br/2013/05/lancado-relatorio-de-gestao-2012-do-programa-brasil-quilombola/)

contextos históricos. A oralidade aflorada evidenciou um aspecto destacado por Halbwachs (1990), onde se por um lado é o presente que desencadeia as lembranças, por outro, é mergulhado no passado que os homens buscam sentido para suas experiências do dia-a-dia. Assim também se apresentam as constantes negociações que formam a memória dos remanescentes de quilombos (RTID, 20015, p. 39).

Entre a população de Córrego de Ubaranas, assim como entre outros contextos de reivindicação étnica, a apropriação territorial fundamenta-se nos laços memoriais, relacionando dimensões simbólicas que carregam marcas do vivido e do valor de uso. Sendo assim, nessa comunidade a ocupação do território deve ser considerada como reveladora do caráter histórico da população, assim como dos processos conflituosos pelos quais passou.

A dimensão simbólica, bem como a atualização da sua memória é a maior expressão da sua ligação com o território (RTID, 2015, p. 67). Em registro dos jovens sobre a luta política destaca-se:

[...] viviam sob ameaça de serem expulsos da terra em que moravam, de não ter pagamento, fosse em comida ou dinheiro; havia, na verdade, o medo de ficar desamparado de todo jeito. Muitos e muitas já moraram embaixo dos cajueiros, por três ou quatro meses, porque “os patrão” mandavam os trabalhadores saírem de suas casas e irem embora “da propriedade deles”: “Desocupe minha terra! Desocupe minha terra!!!” (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 65).

Pode-se dizer que esses registros, com diversas fontes e diferentes narrativas de domínio comum, são o primeiro elemento reprodutor da identidade e tal sentimento compartilhado cria alianças possibilitando um comportamento coletivo e politicamente diferenciado. A identidade Quilombola em Ubaranas como ferramenta política começou a se modelar, “quando principalmente numa alternativa forçada por parte da família proprietária tentou-se de modo legal a retirada de uma das famílias mais antigas da comunidade” (RTID, 2015, p. 69), a saber:

O recurso jurídico utilizado, amparado por um mandado de despejo convencional, fomentou uma organização política afim de acionar direitos pelas terras ancestralmente ocupadas. Nesse ínterim, o casal de anciões funcionou como significativo vetor do projeto identidade do grupo, pois através de suas memórias a respeito da escravidão e da exploração da mão de obra na região, que a identidade Quilombola tem se especializado em domínio das questões mais importantes a serem passadas aos mais novos (RTID, 2015, p. 115).

[...] segundo relatos, durante os trâmites jurídicos do processo de despejo, os moradores foram alertados sobre seus direitos e a possibilidade deles se organizarem por meio de uma associação que pudesse representá-los juridicamente. Porém, se a fundação da associação veio como uma resposta imediata à situação de conflito surgida, a referência étnica só aflorou posteriormente, após reflexão da comunidade juntamente com agente externos, sobre os vínculos que os associados tinham com o território (RTID, 2015, p. 115).

Diante desse cenário, pode-se identificar o forte componente de oralidade na própria investigação do já citado relatório que revela:

Diante dos argumentos aqui levantados, do conjunto de documentos mencionados e da história oral da comunidade aqui mencionada, bem como das necessidades de continuidade dos bens materiais do grupo, recomenda-se que as áreas incluídas na proposta a seguir sejam adquiridas com recursos do Estado – ou desapropriadas –, realizando a regularização do território solicitado pela comunidade (RTID, 2015, p. 159).

A partir da leitura desse documento de significativa relevância para a luta da comunidade, e sendo seu direito confirmado pela conclusão apresentada, identifica-se também o potencial contributo desta investigação. Os registros deste trabalho, os dados levantados e os resultados obtidos podem constituir também como um legado para a jornada de luta dessas pessoas por dignidade. Segundo Seu Dedé:

O processo de luta de Ubaranas começou quando eles se auto organizaram (escondidos) em grupos para discutir sobre a indignação que tinham quanto à situação em que viviam. “Já se organizava, sem associação, somente as pessoas sentadas conversando. Aí, em 2007, a gente se organizou e formou a associação”. (Discurso oral de Seu Dedé – Líder Comunitário, citado por Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 74)

Os moradores de Ubaranas seguem na luta por dignidade e pelo reconhecimento do seu direito, até o final deste trabalho continuavam à espera do decreto presidencial e do título definitivo de território coletivo.

### 4.3 A Comunidade de Jovens Acadêmicos

“Enquanto educadora, a Cidade é também educanda”.

Paulo Freire

Esta investigação contou com a participação de nove jovens acadêmicos de diversos cursos de graduação, que traçaram uma significativa jornada de participação movidos pelos sentidos de empatia e vínculo estabelecidos com a comunidade. O trabalho dos jovens no território teve sua gênese em 2013, a partir de uma ação do Programa: Cidade Educadora<sup>45</sup>, responsável pelo início das atividades de equipe interdisciplinar composta por educadores e jovens-bolsistas da Universidade Federal do Ceará (UFC), que passaram a atuar junto aos moradores de Ubaranas.

---

<sup>45</sup> Programa de extensão universitária coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Louise Batista e subvencionado pelo MEC/ SESU através do PROEXT 2014. Disponível: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Aracati, patrimônio do Ceará: Por uma Cidade Educadora. 2014. 90 f. Relatório parcial – Programas de extensão e pesquisa (2013 / 2014.1). Laboratório de Estudos Sobre a Consciência – LESC-Psi. Fortaleza, 2014.

O referido programa aponta que a concepção de Cidade Educadora “remete ao entendimento da cidade como território educativo, e territórios são espaços, tempos e atores como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola”.

Sob essa égide, a equipe de jovens universitários passou a atuar na comunidade no ano de 2013. No início desta investigação, os estudantes já acompanhavam de perto todo o processo de luta da comunidade pelo reconhecimento do direito à terra, recorrentemente vivido por outras comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. O texto do projeto Cidade Educadora revela a intenção educativa de investir em um trabalho com um olhar especial voltado às juventudes, como indicam os trechos a seguir:

Devemos sensibilizar a juventude para reconhecerem a importância de se apropriarem das características peculiares da cultura local, gerando em seus lugares de vida a possibilidade de se manterem, se evidenciarem enquanto cidadãos.

É preciso que a juventude encontre sentidos para se enraizar no espaço matriz de sua identidade; e, também, vislumbrem caminhos de existência e subsistência em seu território natal.

É fundamental o engajamento das crianças e jovens no processo de repensar o modo de viver na cidade, facilitado por processos de diálogo entre as escolas e a comunidade, conjuntamente compreenderão acerca da cultura local, valorizando e aprimorando sua identidade e contribuindo com o cultivo de um lugar bom de se viver e conviver.

A esse respeito Montenegro (1992, p. 27) destaca:

[...] a diferença significativa é que a fala, a história e a representação não estão deslocados do sujeito. [...] Ao contrário, ele se afirma como materialidade singular, refletindo e projetando um conjunto de ações no palco da sociedade, onde os diversos segmentos como mente reconhecidos e autorizados fundou a história da sociedade.

Por meio da experiência constituída no território, esses jovens bolsistas passaram a realizar o trabalho da investigação lastrados pelo vínculo estabelecido, que pode ser identificado nos discursos transcritos para o livro *Relicário de Ubarana*. Os próprios jovens narram o trabalho realizado, as histórias ouvidas e como passaram a conhecer a realidade e a luta política comunitária:

Fomos de pronto bem recebidos, as pessoas ali eram bem acolhedoras! Contaram-nos de suas lutas, nos levaram para conhecer o engenho que, na época, ainda estava bem preservado. Pudemos fazer uma breve caminhada, pela primeira vez, em *Ubaranas* (Brandão, W. et al., 2018, p. 145).

As idas à comunidade no segundo semestre começaram a trazer muitas ideias e propostas de construções coletivas junto a esta. Aliando-se a isso, foi crescendo também a necessidade de maior emponderamento quanto aos temas relacionados às políticas que envolvem as comunidades de remanescentes quilombolas (Brandão , W. *et al.*, 2018, p. 145).

Os estudantes já tinham familiaridade com o cotidiano, a geografia e o modo de viver da comunidade. O fato de se tratar de um trabalho de caráter etnográfico participativo contribuiu significativamente para o fortalecimento dos vínculos entre os jovens universitários e os moradores da comunidade.

No começo, dormíamos na casa dos moradores, junto deles, sendo sempre acolhidos com muito cuidado e respeito. Mas, com o passar do tempo, a equipe foi ficando maior e, já em 2015, Seu Pelé nos cedeu uma casa para que fosse “nossa”, independente do tempo que fôssemos passar ali: dias, meses, quem sabe anos? (Brandão , W. *et al.*, 2018, p. 151).

A presença cotidiana e significativa da cultura oral no território, principalmente nas histórias, apresentou-se como espaço extremamente favorável à perspectiva de realização do projeto. A memória coletiva ou individual, ao reelaborar o real, adquire uma dimensão fundamentada em uma construção imaginária e nos efeitos que essa representação provoca social e individualmente. Nesse sentido, Montenegro (1992, p. 20) aponta que “o tempo da memória se distingue da temporalidade histórica, haja visto que sua construção está associada ao vivido, como dimensão de uma elaboração da subjetividade coletiva individual, associada a toda uma dimensão do inconsciente”.

Nos discursos dos jovens acadêmicos é possível perceber quem são, o que viveram e como a força da palavra adquire um novo discurso partir do vivido:

Cada momento desse era uma imensidão do encontro pesquisador-morador, pesquisador e morador, morador-pesquisador; com olhos esbugalhados, ouvidos atentos, gravadores e câmeras fotográficas, e, principalmente, partilha. Entre uma visita e outra, havia um doce de cajú pra comer, umas castanhas pra assar, um cafezinho pra tomar, um vôlei pra jogar, um futebol quebra canela de doer, uma música pra cantar, uma dança pra embalar, “a cidade dorme” pra brincar. Fomos sempre juntos, com o amor e o pertencer: gratidão Ubaranas! (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 153)

#### **4.4 A Comunidade de Jovens Moradores**

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro (Saramago, 2008, p. 32).

As palavras de Saramago (2008) remetem os leitores a dois mares – passado e futuro –, que no trabalho realizado em Ubaranas, juntaram-se em um coro uníssono de histórias contadas e ouvidas. A experiência dos jovens moradores integrou-se ao grupo de jovens estudantes, em um trabalho com velhas histórias. A princípio, o movimento pode ser percebido como natural e de identificação geracional, porém, a trajetória aponta outros indicadores para essa integração e mobilização, revelados no movimento que esses jovens moradores estabeleceram, ao passarem de acompanhantes passivos e episódicos, para sujeitos ativos e constantes no processo de investigação.

Inicialmente em menor número, ocupando o lugar de “acompanhantes” e sem um papel especificamente definido, os jovens moradores passaram a ouvir as narrativas dos informantes e a se interessarem por elas, conseqüentemente por também participar diretamente do processo com os jovens universitários. Para Bordenave (1994), “Pode-se observar que o conhecimento da realidade realiza simultaneamente diversos objetivos: criação de saber, conscientização, solução de problemas, capacitação e formação prática em participação etc” (p. 73).

Segundo Hampâté Bâ (2010), ninguém se cansa de ouvir o narrador contar a mesma história “com as mesmas palavras, como talvez já tenha contado inúmeras vezes. A cada vez, o filme inteiro se desenrola novamente. E o evento está lá, restituído. O passado se torna presente” (p. 209). A presentificação do passado e as interessantes histórias na voz dos mais velhos, foram elementos apontados como principais provocadores do interesse dos jovens da comunidade por intensificar o trabalho de busca por mais histórias.

No capítulo do livro *Relicário de Ubaranas* intitulado *Cartas ao leitor*, os discursos dos jovens moradores, em textos epistolares, contam sobre como o trabalho foi realizado, sobre as experiências com os jovens acadêmicos e com os adultos da comunidade, também revelando os sentimentos envolvidos:

Hoje eu conheci essas histórias, e espero contar para as futuras gerações o que foi e o que é a Comunidade Córrego de Ubaranas. Apesar de serem histórias sofridas, estes moradores resistiram e estão ali até hoje para contar sua luta. Por isso valeu muito fazer essa recolha, e sei que não serviu apenas para o projeto do relicário e sim para nós jovens, crianças e adultos, seja o que for, isso serve para nossas vidas! (Ferreira, Martins, Pereira & Silva, D., 2018, p. 21)

O que me chamava mais atenção era o encontro de crianças, jovens e idosos, todos juntos. Foram manhãs e tardes que jamais esquecerei. As histórias agora não são só deles, são minhas também; de alguma forma me sinto parte delas. Hoje eu sei que um dia terei boas lembranças e muitas histórias para contar (Ferreira *et al.*, 2018, p. 23).

Para mim, participar dos “Pesquisadores de Ubaranas” foi uma experiência única. Andei pelas casas da minha comunidade em busca de novas histórias, muitas de que eu nunca tinha ouvido

falar. Conheci um pouco do passado da minha comunidade e vivenciei muitas aventuras com o LESC, E espero que você goste das histórias da minha comunidade, pois passamos meses de trabalho para fazer o melhor livro de histórias da Comunidade Quilombola Córrego de Ubaranas (Ferreira *et al.*, 2018, p. 23).

#### 4.5 Moradores Informantes e Líderes da Comunidade

Quando Rachel de Queiroz (2014) afirma que “[...] a vida é uma coisa que tem que passar, uma obrigação de que é preciso dar conta”, a bem da questão que poderia estar se referindo ao universo e ao contexto vividos em Ubaranas, em especial destaque para os mais velhos, que até hoje “dão conta” de suas jornadas, imbuídos de uma sedutora coragem por viver este lugar.

Principalmente os informantes das histórias e os líderes comunitários, que desde o primeiro encontro para apresentação da proposta até o dia da despedida (com o sabor do feijão com quiabo feito por Dona Ana e do doce de cajú feito na cozinha da casa de Seu Célio) empenharam-se por participar de forma ativa, solícita, questionadora e acolhedora. Certamente lá estão também os mais reticentes, preocupados ou tímidos com a possibilidade da entrada em suas casas, temerosos por aparecer no filme e não saber o que dizer; por vezes, revelavam-se constrangidos com as vestes, a falta de dentes, ou com a casa “desarrumada”; porém, nunca sem um sorriso depois de assentirem<sup>46</sup> com a cabeça, permitindo a entrada dos “meninos” em suas moradas e no universo de suas memórias. Montenegro (1992) destaca que:

[...] a memória tem como característica fundante o processo reativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando todo um imaginário que se constitui em uma referência permanente de futuro. (Montenegro, 1992, p. 20)

A busca por essa referência só foi possível com a participação dessas pessoas e o seu desejo de transformar a realidade de sua comunidade e de suas vidas, principalmente a dos jovens. Grande contributo para esta investigação foi apresentado por Dona Madalena em seus cadernos:

[...] manuscritos com uma letra que certamente foi adjetivada muitas vezes como caprichada; neles Dona Madalena apresenta detalhadamente a relação da Comunidade com a natureza, descreve períodos de estiagem e de fartura, menciona o trabalho duro, as partilhas sociais e a organização comunitária. Não faltam também festejos, mitos e vários outros aspectos da poética de Ubaranas. Em muitos momentos dos seus apontamentos, ela cita os relatos que ouviu sobre o tempo da escravidão, revelando, de forma enfática, a consciência da importância de deixar registrado esse momento da história, apresentado a ela como um período de muito sofrimento e dor. (Bezerra & Silva, M., 2018, p. 28)

---

<sup>46</sup> Expressão muito presente na linguagem oral da região que significa o mesmo que: consentir, anuir, autorizar.

A investigadora teve a oportunidade de conhecer os registros da moradora e partilhar de sua confiança, no capítulo do relicário que escrevem juntas, Bezerra & Silva, M. (2018) descrevem:

Dona Madalena afirma que sempre gostou de ouvir histórias na infância, principalmente as histórias que os mais velhos contavam. Muitas vezes ela deixa claro que está contando um fato ocorrido e automaticamente entra nos elementos ou trechos de contos fantásticos; ambos os tipos de narrativas estão inseridos, de forma harmônica, no mesmo mosaico de relatos. (Bezerra & Silva, M. 2018, p. 35)

O *Relicário de Ubaranas* também apresenta transcritos alguns discursos diretos dos moradores adultos, que narram as próprias histórias de vida e um passado opressor:

Tai os campos de cajueiro que vocês estão vendo, foi tudo plantado pela gente e isso aqui é grande, vai bater lá na estrada, isso aqui é um campo só, aqui foi tudo construído por nós mesmos, nós moradores. Aqui a gente produzia, arrancava toco, brocava pra deixar o terreno limpo, pra plantar tudo direitinho. Quando os cajueiros era *pequeninho* assim, a gente plantava na corrente, que chama “na corrente”, era um arame aqui, um segura aqui, um amarrado no pau [...] (Seu Fifi).

Os jovens acadêmicos escreveram sobre os moradores nesse verdadeiro retrato falado da comunidade, recorrentemente revelando admiração e afeto pelas pessoas e por suas histórias, em um dos relatos afirmam que “na dinâmica da comunidade, os habitantes daquela terra (há tempos) não são apenas humanos. Há o que se preserva e que também diz da história de Ubaranas. Foi assim que um selete animal, que só aparece em grupo, nos foi apresentado: os “*garxelo*”<sup>47</sup> (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 53).

O texto dos jovens estudantes destaca a liderança comunitária e reconhece a importância do seu papel para a comunidade, observação apontada pelos autores:

Dona Ana, seu Dedé e sua família vivem para ser linha de frente na conquista da terra de Ubaranas, muitas vezes abrindo mão de suas próprias vidas para dar conta desse percurso de ser uma liderança quilombola. O caminho não é fácil, requer muita dedicação e resistência, que eles têm de sobra! Não vamos dizer que tudo sempre foi muito bonito, mas os percalços e desânimos rapidamente se transformavam em força para seguir em frente, resistindo (Brandão, W. *et al.*, 2018, p. 77).

#### **4.6 Investigadora Acadêmica e Equipe Técnico-artística: uma parceria dialógica**

Filmar o quê? Escolher o quê em cada corte? O que fazer com quem não “aparece”?

Quem entrevistar? O que perguntar? Quem pergunta?

---

<sup>47</sup> Animal da região citado por muitos moradores.

Todas essas e outras perguntas resultaram em oitenta e seis horas de gravação, transformadas nos quarenta e três minutos do documentário participativo com os jovens, mediado pela parceria estabelecida entre uma educadora e artista contadora de histórias, que tem seu repertório fortemente influenciado pelas narrativas de tradição oral; e um cineasta profissional, graduado em cinema e idealizador de um trabalho de educação social com jovens, por meio da linguagem audiovisual.

Por traz da minutagem do filme estão inúmeras horas de um trabalho de parceria e edição, que contou com o espaço virtual para reunir a investigadora, o cineasta, a equipe técnica e os jovens, em distintos lugares deste vasto Mundo. A parceria estabelecida com o cineasta partiu do convite feito e imediatamente aceito pelo artista. Na oportunidade, o cineasta encontrava-se em longa viagem ao redor do mundo, dessa forma, o momento inicial do planejamento do trabalho já foi realizado por meio de tecnologias digitais.

A primeira reunião presencial entre os dois aconteceu na própria comunidade, dando início a um novo calendário para a investigação, que passou a contar com oficinas de audiovisual e filmagens. A parceria foi ganhando corpo por meio de pesquisa bibliográfica, reuniões presenciais e pela *internet*; em busca de uma unidade de discurso que envolvesse os preceitos da educação intercultural e da etnografia visual, banhadas pela estética e pela técnica da linguagem audiovisual.

Outro aspecto preponderante para a realização do trabalho foi a disponibilidade das orientadoras, que por meio das devolutivas contribuíram para que se passasse a analisar criticamente a trajetória da pesquisa durante o seu processo, visto que a construção de um trabalho etnográfico apresenta dificuldades que devem ser superadas e consideradas como dados da investigação.

Considera-se como um dos maiores desafios, tanto para os pesquisadores como para a equipe técnico-artística, além da distância geográfica do período de edição, a temporada no campo, em que estiveram afastados de suas casas e de suas famílias por um longo período, vivendo em uma cultura diferente da habitual e diante de situações alheias ao próprio cotidiano. Porém, ao mesmo tempo que enfrentavam essas dificuldades, o contexto da investigação ampliava a parceria estabelecida no início.

## CAPÍTULO 5

### Plano e Desenvolvimento do Estudo na Comunidade

Durante todo o percurso da investigação os jovens atuaram diretamente no planejamento e na divisão das atribuições, bem como na marcação de visitas domiciliares, na elaboração dos roteiros e das filmagens, na recolha de autorizações de imagens e, posteriormente, alguns deles atuaram nas etapas de edição. A realização do trabalho durou o um pouco mais de dois anos, mais precisamente nos anos de 2017 e 2018, com as edições do filme finalizadas em julho de 2019.

No decorrer do primeiro ano de trabalho foi planejado e executado um calendário de ações com viagens quinzenais ao território. Em sua grande maioria, as visitas possuíam três dias de duração, com ações que contemplavam reuniões, ateliês, rodas de histórias, visitas domiciliares e círculos de cultura. Todas as idas ao território foram previamente marcadas por meio de troca de mensagens entre os dois grupos de jovens. Vale ressaltar que a presença do grupo de jovens acadêmicos na comunidade foi plenamente enriquecida pela experiência da convivência comunitária não sistematizada, revelada na partilha do cotidiano dos moradores, nas ambiências domésticas, nas atividades laborais, nas conversas informais, nas festividades e nos momentos de lazer, refeições coletivas e muitos outros.

No segundo ano da investigação, o calendário de idas à comunidade foi elaborado sem a sistematização quinzenal e redefinido a partir da disponibilidade dos informantes, com datas acordadas entre os jovens, a liderança comunitária, as educadoras do projeto e a equipe técnico-artística do documentário. Em visitas que contemplaram mais especificamente as filmagens, o período de permanência na comunidade variou de acordo com a demanda e a quantidade de dias, sendo redimensionada a partir do planejamento e da adequação das ações.

Para o desenvolvimento do estudo, foi considerado como aspecto preponderante o fato de os jovens acadêmicos já conhecerem a comunidade investigada e seus moradores. Como já havia um trabalho sendo realizado, o início do processo de investigação foi marcado considerando que os jovens estudantes já haviam estabelecido uma relação de convivência e vínculo com os moradores.

Ouvir e registrar as narrativas e visitar as casas dos informante gerou muitos discursos nos círculos de cultura, principalmente em relação às questões de cidadania, organização comunitária, atuação da liderança, bem como sobre os narradores, as histórias e outros elementos de identidade comunitária. Segundo Lopez (2009), “definir o que é História é também histórico, isto é, depende da época, da ideologia e dos objetivos de quem define. Mas é certo que todas incluem a produção de uma narrativa” (p. 11).

O desenvolvimento do estudo partiu do vínculo estabelecido entre as pessoas e essa ampla produção narrativa, assim como da necessidade de fortalecer essa relação vincular entre as duas comunidades de jovens, principalmente após a atuação mais dinâmica dos jovens moradores. Considerando que os jovens estudantes já partilhavam do cotidiano comunitário, a trajetória da investigação foi pautada também na escuta desses sujeitos que conheciam moradores, costumes, códigos culturais e dinâmicas comunitárias.

Para sustentar teoricamente a recolha, a organização, o tratamento e a socialização das histórias, foi usada a obra *Tecnologia Social da Memória: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*, um trabalho desenvolvido pelo Museu da Pessoa<sup>48</sup> e publicado pela Fundação Banco do Brasil. Trata-se de uma metodologia desenvolvida e validada pela tecnologia social, idealizada para auxiliar grupos, organizações e comunidades a realizar projetos de memória, apropriando-se e socializando suas histórias e atuando por meio da valorização das experiências e dos saberes das pessoas.

A publicação partilha uma proposta de disseminação e reaplicação de soluções sociais efetivas, reconhecendo como Tecnologia Social “todo processo, método ou instrumento capaz de solucionar algum tipo de problema social e que atenda aos quesitos de simplicidade, baixo custo, fácil replicabilidade e impacto social comprovado” (Lopez, 2009, p. 84). A autora destaca ainda:

A certeza de que a narrativa histórica tem um papel valioso no desenvolvimento social do país e de que cada grupo pode ser produtor, guardião e difusor de sua própria história motivou a busca desta Tecnologia Social da Memória – um conjunto de conceitos, princípios e atividades que ajudem a promover iniciativas de registro de memórias e a ampliar o número de autores na História (*Ibidem*, p. 11)

A partir desse recurso, foi traçada a trajetória que deu início ao trabalho planejado e organizado por jovens e educadoras, tanto nos encontros para discussão e planejamento quanto nos ateliês de narrativas orais, mediados pela educadora/investigadora. O trabalho de formação com a temática específica da oralidade foi iniciado por meio de dinâmicas de sensibilização, escuta e rodas de conversa a respeito do universo das histórias orais, antes de avançarem diretamente para os procedimentos de visitas domiciliares e aplicação dos instrumentos de registro.

O processo de investigação promoveu uma série de reflexões em relação às necessidades de uma proposta intercultural por meio dessas narrativas, principalmente na perspectiva da realização

---

<sup>48</sup> Museu virtual e colaborativo de histórias de vida fundado em São Paulo, em 1991. Desde sua origem tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade.

de uma proposta educativa que objetiva contribuir para o desenvolvimento dos grupos e da comunidade. A respeito desse trabalho com narrativa, Lopez (2009) aponta que:

A memória e a história estão ligadas à construção da identidade de um grupo, bem como à mudança e preservação de valores e visões de mundo. Toda pessoa e/ou grupo tem direito de participar da produção da memória social. Mobilizar pessoas e diferentes grupos sociais para produzir e socializar suas histórias é democratizar a produção do conhecimento em nossa sociedade (p. 12)

Desde o início do trabalho havia a consciência da necessidade de manutenção de uma escuta ampliada, já adotada no trabalho que já vinha sendo desenvolvido com a comunidade. Dessa forma, identificou-se o objetivo de socializar as histórias com todos os moradores, democratizando os saberes dessa comunidade, a partir dos pressupostos da tecnologia social adotada.

Na primeira etapa do trabalho, os relatos apresentavam toda um compêndio de narrativas comum ao coletivo, que passaram a ser registradas e organizadas de forma participativa pelos jovens, dentre elas destaca-se as formas de trabalho e manejos da terra, os aspectos das infâncias, religiosidade, as narrativas da escravização dos antepassados, ou seja, as histórias individuais e comunitárias que permanecem vivas pelo costume, mantidas por uma ancestralidade fortemente presente na memória desses informantes. Durante essa etapa, já se percebeu o surgimento de um vasto campo de narrativas fabulosas e mitológicas.

A referida metodologia adotada foi amplamente estudada e discutida com os jovens durante o processo de formação por meio dos ateliês. Para esse processo formativo, partiu-se do compromisso ético de que valorizar as histórias dessas pessoas seria parte fundamental para a construção de uma história mais democrática. Desse modo, os jovens foram orientados a partirem de uma escuta ampliada exclusiva, o que significava iniciar o trabalho sem usar instrumentos de registro, tais como instrumentos de escrita, gravadores de voz, câmeras ou outros. Nessa perspectiva, o trabalho partiu do desafio ao exercício de exclusivamente ouvir, adentrar nesse universo narrativo no papel de ouvintes de memórias.

Com o surgimento de muitas histórias no início do processo de busca pelas narrativas e, principalmente, a partir da inserção efetiva dos jovens moradores no trabalho de visitas domiciliares, deu-se continuidade ao processo de pesquisa por meio da inserção da jornada de produção do documentário participativo. Assim, a investigação adotou o processo de recolha das histórias como foco, visto que as narrativas literárias se tornaram a única tipologia recolhida.

Finalizado o trabalho para produção e publicação do livro, os jovens foram orientados a respeito das especificidades de tratamento dos textos literários, em atenção especial para o processo de transposição da oralidade para a escrita.

A partir do período inicial de escuta, concomitante aos encontros para discussão e estudo da proposta metodológica, os pesquisadores foram paulatinamente organizando os itens a serem levantados, de forma que as visitas domiciliares passaram a ser marcadas com a intenção de que os textos orais fossem registrados através da gravação de áudios, início do processo de tratamento, realizado a partir das indicações dos pressupostos metodológicos e coletivamente selecionados.

Nesse ínterim, as histórias recolhidas e tratadas, iam sendo partilhadas com os informantes para que legitimassem a finalização do texto, atendendo aos pressupostos metodológicos e, principalmente, ao contexto ético de buscar maior fidelidade possível ao contexto originalmente narrado. O trabalho de tratamento literário realizado com as histórias recolhidas pelos jovens foi desenvolvido a partir de uma perspectiva conceitual e as sugestões metodológicas presentes no material desenvolvido pelo *Projeto Memoriamedia*<sup>49</sup>.

O referido projeto atua no âmbito de um *e-museu* português que apresenta como objetivo “[...] o estudo, a inventariação e divulgação de manifestações do património cultural imaterial: expressões orais; práticas performativas; celebrações; o saber-fazer de artes e ofícios e as práticas e conhecimentos relacionados com a natureza e o universo” (Sousa, 2015, p. 4). Dessa forma, passou-se a usar a publicação *Património Cultural Imaterial Memoriamedia e-Museu – métodos, técnicas e práticas*; uma publicação que esclarece que “[...] os propósitos de escrever sobre o Memoriamedia são os de expor e debater as práticas deste projeto que tem como subtítulo ‘e-Museu do Património Cultural Imaterial’” (Sousa, 2015, p. 3).

Com um olhar especificamente voltado para as histórias, reuniões e ateliês passaram a ser pautados nas singularidades do trabalho com essas narrativas. Desse modo, tanto as argumentações e as referências teóricas apresentadas nas formações, como as propostas metodológicas de recolha, de organização e de tratamento dos textos, que além da transposição do formato literal para o formato literário, também envolveu um conjunto de partilhas comunitárias para a socialização dessas histórias com a comunidade e com outros espaços.

---

<sup>49</sup> Projeto de um museu virtual que tem como instituição de acolhimento o Instituto de Estudos de Literatura e Tradição – patrimónios, artes e culturas – da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A autoria e gestão do projeto é da responsabilidade da Memória Imaterial, entidade acreditada como Organização Não-Governamental (ONG) consultora do Comité Intergovernamental para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da UNESCO.

A referida publicação do *Memoriamedia* cruza as discussões teóricas, metodológicas e técnicas utilizadas no trabalho de criação do e-Museu<sup>50</sup> português, com a caracterização do próprio *Projeto Memoriamedia*, que, pelo fato de dialogar de forma direta com os pressupostos deste trabalho investigativo, tornou-se também uma de suas principais referências. Segundo a obra:

O projeto adota, assim, o espírito e as diretrizes da Convenção da UNESCO (2003) e parte do pressuposto de que o PCI são as manifestações culturais que as comunidades locais identificam e valorizam como tal, atendendo que essas expressões são:

- Transmitidas geracionalmente;
- Realizam-se nos dias de hoje – não são meras representações de expressões culturais que já não existem. Não são consideradas as práticas que foram descontextualizadas, institucionalizadas ou manipuladas por interesses mercantilistas, políticos ou outros;
- São manifestações que se transformam com e no tempo – relacionando-se com contextos supralocais de mobilidade e fluxo de pessoas, conhecimentos e bens;
- O PCI está em relação com o património material, imóvel e natural (o carácter holístico dos processos) (Bortolotto citado por Sousa, 2015, p. 8).

Sobre a possibilidade de promover uma relação de cooperação entre os atores sociais locais e a academia, principalmente com potencial de gerar a participação equitativa, Sousa (2015), afirma ser “uma tarefa complexa, porque as comunidades são entidades heterogêneas e, dentre os seus elementos, existem diferentes interesses e diferentes formas de entender o património” (p. 21).

Portanto, considera-se a participação dos jovens moradores de forma integral e integrada uma conquista deste processo de investigação, visto que até então não havia atuado de forma contundente no trabalho que já era realizado com a comunidade, além de reconhecidamente também terem ampliado a sua participação nas atividades promovidas pela Associação de Moradores.

## 5.1 Projeto Relicário de Ubaranas

[...] os anciãos encontram cada vez menos “ouvidos dóceis” a quem possam transmitir seus sentimentos, pois, segundo uma expressão consagrada, o ensino só pode se dar “ de boca perfumada ao ouvido do sítio e limpo (Hampaté Bâ, 2010, p. 211).

A proposta submetida no ano de 2015 ao Ministério da Educação do Brasil teve como objetivo a realização de uma pesquisa de campo em contexto comunitário e parte integrante do programa: Aracati Patrimônio do Ceará: por uma Cidade Educadora, que já era desenvolvido sob

---

<sup>50</sup> Espaço virtual de mediação e de relação do património com seus usuários através da internet. É também conhecido como museu *online*, museu eletrônico, hypermuseu, museu digital, cibermuseu ou museu na *web*.

financiamento do referido órgão, por meio do PROEXT<sup>51</sup> – MEC/Sesu – uma atividade de Extensão da Universidade Federal do Ceará – BR.

A proposta foi enviada como ação complementar, na perspectiva de atender parte dos objetivos do citado programa, dentre eles, o de incentivar a educação patrimonial e favorecer a criação de territórios educadores. Com o financiamento aprovado em novembro do mesmo ano, as ações de recolha de dados junto aos grupos de jovens bolsistas selecionados passaram a acontecer em junho de 2016.

O trabalho de natureza empírica e de caráter intercultural apresentou como proposta principal o enriquecimento do exercício da cidadania, apresentando a mediação comunitária e a oralidade que provém das tradições e dos costumes cotidianos, como espaços de ação na comunidade. A proposta apresentou como ferramenta de atuação a recolha e o registro do acervo oral de elementos identitários, tendo como produto final a já referida publicação.

Sob a coordenação da Profa. Dra. Cristina Façanha Soares (UFC) e a consultoria da Arte-Educadora e Contadora de Histórias Tâmara Bezerra – investigadora neste trabalho acadêmico –, as atividades foram pautadas no âmbito da mediação comunitária e realizadas com os moradores, por meio de ações planejadas e desenvolvidas pelo grupo de estudantes-bolsistas. A proposta que contemplava a conquista de competências sociais, relacionais e interculturais foi apresentada ao programa como mais uma possibilidade de ampliação do diálogo entre educação patrimonial e mediação comunitária.

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:**

**Desenvolvimento:** Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará – PREx-UFC

**Duração:** 2 anos

**Data de início:** Março de 2016

#### **IDENTIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO:**

**Área específica de intervenção:** Comunidade Remanescente de Quilombos do Córrego de Ubaranas

**Localização:** Município de Aracati – CE – Brasil – BR1.4

**Número de Famílias Participantes:** 60

#### **OBJETIVOS APRESENTADOS PELO PROJETO:**

**Objetivo Geral:** Realizar pesquisa para recolha de elementos da cultura oral ainda presentes no cotidiano da Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas.

#### **Objetivos Específicos:**

• Promover ações para favorecimento da cultura comunitária por meio de um processo de educação intercultural;

---

<sup>51</sup> Programa Brasileiro de Extensão Universitária – ProExt Cultura – É uma política de incentivo e fomento à Extensão Universitária criada numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC) no ano de 2007.

- & Realizar processo de formação para fortalecer a atuação e a participação dos jovens pesquisadores;
- & Favorecer o acesso dos jovens à cultura de tradição oral da comunidade;
- & Socializar elementos do patrimônio imaterial recolhidos com a comunidade.

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:**

Através do projeto foi realizado um trabalho de escuta e recolha de partes da cultura oral ainda presentes no cotidiano do território, com o objetivo de compor uma coletânea de elementos identitários e de tradição, na intenção de valorizar o patrimônio da comunidade. Por meio de encontros e visitas domiciliares para a escuta dos moradores, foram promovidas outras ações comunitárias com os interessados em participar, com um convite especial aos jovens; em busca de favorecer a ampliação do contato desses participantes com suas raízes culturais e a de seus antepassados, numa perspectiva também intergeracional.

Em um processo de pesquisa dessa natureza, não é pertinente que se tente interpretar essas narrativas de forma linear, cada ouvinte deverá encontrar seu jeito singular de perceber e envolver-se com o conteúdo narrado. O ideal é que um trabalho comunitário em territórios narrativos, como é o caso de Ubaranas, favoreça que os visitantes entendam a importância de afastarem-se do movimento de tentar separar o real do ficcional, compreendendo que as narrativas estão dispostas no cotidiano comunitário de forma uníssona e sem secção.

Nas comunidades tradicionais jamais ouve-se uma história de forma isolada, todas pertencem a um só contexto, não costumam ter autoria definida, sendo que para os ouvintes pouco interessa quem as inventou, o importante é a sua capacidade de envolver as pessoas, promovendo empatia e interação. Por meio desse universo, são edificados valores e compreendidos uma série de conceitos, que acabam sendo explicados por meio da poética de histórias, de versos e de cantigas passadas de boca a ouvido através dos tempos.

Foi justamente o afastamento dos jovens de Ubaranas desse contexto iterativo/narrativo, que gerou inquietações e queixas entre os antigos moradores e a liderança comunitária. Em seus discursos, eles apontavam a falta de interesse das novas gerações pela cultura de tradição, como sendo um elemento provocador de conflitos e causador do distanciamento desses jovens da identidade comunitária e, principalmente, da luta quilombola.

O Projeto Relicário de Ubaranas, ao desenhar suas ações na perspectiva de incentivar a educação patrimonial, ou seja, valorizar elementos que constituem a história e os valores dessa comunidade, viu-se diante do entendimento de que os jovens moradores necessitavam conhecer sua

história para preservá-la, o que gerou a seguinte questão: É possível promover, por meio do contato com histórias orais, a integração de jovens em processos comunitários?

### **5.1.1 O Processo de Formação nos Ateliês**

Por meio de ateliês, os jovens receberam formação com conteúdos relativos ao universo das narrativas da tradição oral, em especial as especificidades propostas pela metodologia de pesquisa e adotadas para o processo de recolha e tratamento das histórias, contemplando o detalhamento da abordagem sobre a transposição literal e seu avanço para a composição literária. Também foram realizadas as oficinas ministradas pelo cineasta, que abordaram especificidades da linguagem audiovisual. Em diálogo com o que foi realizado nessas propostas de formação, Matos (2009) afirma que:

A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico e em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras (Matos, 2009, p. 64).

Nessa perspectiva, a pedagogia freireana aponta para a relevância da compreensão do mundo imediato de cada um, do mundo vivido e da forma singular de cada um “dizer o mundo”, a partir dessa reflexão, ampliou-se o sentido de perceber a importância da atuação da investigadora, também como formadora nos ateliês, percebendo a necessidade de ir muito além de ensinar os jovens a contar histórias, ou seja, reafirmar a importância dada à palavra, de forma que possa ser nuclear e fazer sentido para todo o processo com a comunidade.

Bordenave (1994), afirma que “[...] não é infrequente o caso dos grupos comunitários, depois de um certo período, não necessitarem mais de agentes educativos, já que, pela práxis e a reflexão, eles adquirem maturidade e capacidade para a autogestão de seu processo educativo transformador” (p. 60). No caso do Córrego de Ubaranas, o estabelecimento de diálogos entre essas narrativas orais, a relação de pertencimento dos moradores e a forma deles viverem e interpretarem o mundo, foram justificando o significado atribuído ao termo mediação comunitária, na perspectiva de perceber o seu contributo para a sustentabilidade da participação desses jovens na comunidade e em outras esperas da sociedade.

O propósito de realização desses encontros de formação foi favorecer a compreensão das etapas indicadas nos referenciais teóricos e metodológicos, de forma que os jovens se tornassem aptos a aplicar a tecnologia no trabalho de pesquisa com comunidade. Sobre a a temática da

pesquisa em etnografia visual Ferraz (2014) argumenta que formar realizadores passa pelo desafio da definição da pesquisa etnográfica e da compreensão do por que se trabalha um tema. O filme etnográfico é antes etnografia (p. 39). O processo nos ateliês deu início a partir da orientação de que o “primeiro aprendizado, antes de partir para contar e registrar histórias, é o planejamento dessas etapas, quando as ideias viram projetos” (Lopez, 2009, p. 16).

Ao apresentar as histórias de tradição oral na mediação do trabalho com a comunidade e a partir da sua recolha, foi traçado um diálogo direto com o argumento de valorização da figura do narrador oral. A afirmativa de ser a tradição oral um elemento de valorização da cidadania e da comunidade acabou por legitimar a fala cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo, principalmente ao se tratar de um trabalho participativo. Por essa razão, optou-se por adotar metodologias participativas também nos ateliês, de forma que fosse mantida uma unidade de discurso com os objetivos desta investigação.

Principais conteúdos dos ateliês de narrativas de histórias:

- Os velhos contadores de história e a velha arte de encantar;
- História Oral como metodologia da História;
- A importância da História Oral na preservação do Patrimônio Imaterial no contexto de grupos e comunidades;
- Estudo da tecnologia social utilizada para pesquisa;
- Práticas fundamentais para a realização de um projeto de recolha de conteúdos de oralidade;
- Práticas de oralidade, narração oral de histórias e o processo de formação do narrador;
- Procedimentos fundamentais para os processos de visitas domiciliares e entrevistas;
- Materiais e equipamentos necessários ao processo de entrevistas e registros;
- Identificação dos métodos para disponibilização de arquivos e dados;
- Tratamento do material recolhido;
- Etapa de transcrição dos textos;
- Devolutiva aos narradores informantes;
- Partilhas com a comunidade por meio de rodas de histórias.

No trabalho dos ateliês narrativos, foi destacado o papel fundamental da figura do narrador oral e sua presença em diversos contextos, tais como: família, comunidade, escola, igreja, equipamentos artísticos e diversos outros contextos sociais e culturais. O contato com os narradores tradicionais de Ubaranas provocou forte impacto nos participantes dos ateliês, de forma que foi favorável o discurso capaz de contribuir com o afastamento do etnocentrismo, que identifica a produção do saber exclusivamente por meio da leitura e da escrita e em espaços formais de educação. O início do trabalho de formação destacou também a figura do sujeito que oraliza textos no cotidiano, sendo apontado como um mediador do saber para crianças e jovens.

A figura do familiar ou sujeito de convivência que apresenta narrativas orais tem forte presença identificada na obra do historiador francês Roger Chartier (2017). Em sua argumentação sobre a função social dos textos escritos ao longo da trajetória humana, o autor nos lembra as diferentes formas de transmissão oral dessas narrativas, afirmando que nem sempre foram produzidas para serem lidas na intimidade silenciosa e individual, tal como se dá no contexto da contemporaneidade. Mesmo após a aquisição da escrita, alguns textos tiveram funções, finalidades e usos coletivos, obedecendo a lógica do texto partilhado de forma oral.

Considerando que o trabalho priorizou as metodologias educativas participativas como importantes para a mediação comunitária, em especial na perspectiva de promover o desenvolvimento de competências interculturais com o grupo, foi proposto um trabalho que privilegiou a dinâmica do Círculo de Cultura<sup>52</sup> idealizada pelo educador Paulo Freire. Na referida proposta não há um professor convencional, existe um animador das discussões, que coordena um grupo. Em todo momento, esse animador promove o trabalho e orienta a equipe, sua maior qualidade pedagógica é o incentivo ao diálogo.

Os objetivos didáticos da proposta foram idealizados à luz da aprendizagem intercultural e pautados no favorecimento da palavra como principal elemento da participação. O planejamento das ações foi elaborado de forma que os sujeitos pudessem atuar ativamente no processo. Desse modo, a promoção de diálogos por meio de círculos de cultura tornou-se preponderante para o trabalho com os jovens.

Para Freire (2004), Círculo de Cultura constitui-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para o “professor bancário”, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe. O Círculo de Cultura, portanto, “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento” (Freire, 2004, p. 148).

Compreendendo que cada sujeito, na singularidade de sua experiência de vida e como ouvinte de histórias, segue diversos caminhos na atribuição de sentidos às narrativas que ouve, conta, reconta e lê. Nesse contexto, os jovens foram constantemente favorecidos pela abertura da palavra, da partilha de opiniões, mediados por educadores conscientes do seu papel de “animador” das discussões. Além dos encontros para formação, todas as ações com a comunidade foram

---

<sup>52</sup> Proposta de intervenção educativa na qual a ideia é promover a fala e a participação no espaço educativo com o propósito de oportunizar a fala e a participação de indivíduos em situação de formação, seja em um espaço formal de educação, como uma sala de aula, ou em qualquer outro trabalho educativo com grupos e comunidades.

planejadas coletivamente, de forma que os elementos de cada história informada e recolhida ao longo do processo, favorecesse o trabalho de mediação.

Observou-se que, gradativamente, foi surgindo uma maior familiaridade com os recursos de narração oral de histórias, inicialmente identificados pelos participantes como habilidades intuitivas e especificamente do universo dos narradores artistas e mediadores de leitura. Dessa forma, o trabalho de formação nos ateliês também foi elaborado com o objetivo de que os jovens pudessem ampliar suas habilidades, tanto como narradores orais, quanto como ouvintes e buscadores de histórias. Intencionalmente, buscou-se incentivar a organização das rodas de histórias realizadas em campo, de modo a potencializar o envolvimento com o trabalho também de forma estética e partilhada.

Destarte, o passo em direção à (re)produção escrita dos textos recolhidos, o tratamento de todo o material em áudio, a devolutiva aos informantes e a retomada do texto escrito após sua legitimação partiu do processo inicial de cada pesquisador identificar-se como ouvinte, de forma que recolher, organizar, tratar e socializar as histórias fez parte um processo pessoal e empático com o universo oral, para só depois seguir na dinâmica de produção da escrita literária das narrativas.

O trabalho com os ateliês de audiovisual foi muito bem aceito pelos jovens desde sua apresentação, bem diferente do processo de formação em narrativas orais, visto que os jovens apresentaram forte resistência, iniciando apenas com parte do grupo de jovens acadêmicos. O mergulho no universo de câmeras e outros recursos da linguagem do audiovisual deu início logo a partir da integração dos dois grupos, promovendo uma significativa participação e partiu do repertório individual com a linguagem.

Sobre o trabalho de produção de imagens, Cole (2007) destaca que:

A partir da década de 80 com a criação e popularização dos computadores pessoais, vimos o ritmo da produção e circulação de imagens crescer rapidamente e se intensificar de forma exponencial na década de 90, com rebatimento em várias áreas do conhecimento, da cultura e do comportamento, tornando-se o importante evento no âmbito da antropologia visual (p. 109).

Justamente por fazerem parte de uma geração que, de uma forma ou outra, tem contato cotidiano com esses recursos e atua pessoalmente na produção de imagens digitais, a equipe técnico-artística não encontrou dificuldades significativas para o trabalho de formação com esses jovens. O estabelecimento de um clima de confiança entre os jovens e o cineasta também pode ser apontado como um aspecto muito favorável ao processo formativo.

Todo o movimento de visita às casas e de escuta das histórias ampliou o processo de valorização da pesquisa e acabou por gerar um sentido maior para a produção do documentário

participativo. Desde o início da produção do filme já foi possível contar com um considerável engajamento dos jovens, fator que contribuiu significativamente para a sua produção.

### **5.1.2 O Processo de Recolha, Organização, Tratamento e Socialização das Histórias**

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (Marcuschi, 2009, p. 134).

A partir da intenção pedagógica de reconhecer como metodologia de trabalho em educação comunitária o processo de mediação intercultural com histórias de tradição oral, a proposta metodológica de recolha desses textos destaca:

A certeza de que a narrativa histórica tem um papel valioso no desenvolvimento social do país e de que cada grupo pode ser produtor, guardião e difusor de sua própria história motivou a busca desta Tecnologia Social da Memória – um conjunto de conceitos, princípios e atividades que ajudem a promover iniciativas de registro de memórias e a ampliar o número de autores na História. (Marcuschi, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva de contribuir para o registro das memórias de Ubaranas, o trabalho com os textos ganhou uma atenção especial, configurando-se numa etapa significativa para este trabalho. Para Montenegro (1992), “a fala do entrevistado quando transcrita, estabelece campos narrativos e possibilita estudar, de forma detalhada, as identidades e diferenças do mundo das memórias” (p. 24). O trabalho foi organizado a partir de três elementos – a busca, o preparo e a partilha dessas histórias –, sendo realizado com base na metodologia de registro, organização e tratamento das histórias recolhidas, contando com o processo de partilha social com a comunidade após o tratamento dos textos e a legitimação do informante.

Após a organização dos registros auditivos, as narrativas orais recolhidas passaram pelo processo de transcrição literal desses textos, etapa de escuta e escrita, processo que demanda muita dedicação e horas de trabalho de transposição na sua íntegra de todo o discurso oral para a linguagem escrita. A última etapa do processo de tratamento desses textos foi a sua reescrita, de forma que esses textos ganharam elementos de literariedade, a essa etapa chama-se de transcrição literária, sendo realizada pela investigadora e partilhada com os jovens para que contribuíssem com esse processo de escrita. Vale ressaltar que, na etapa de transcrição literária das histórias, salientou-se a importância de uma maior fidelidade possível aos textos orais partilhados pelos informantes,

bem como no processo de escrita que certamente conta com uma parcela criativa, buscou recriar o espírito da linguagem dos textos populares, fortemente presente nas narrativas originais recolhidas.

Após o longo período de tratamento dos textos, foram organizadas o total de sete histórias, que, antes de serem consideradas como finalizadas, foram apresentadas e lidas em voz alta para cada informante, de modo que o narrador ou a narradora participasse do processo de fechamento do texto, contribuindo com informações ausentes e/ou questionamentos de trechos que se diferenciavam ou se distanciavam da história contada originalmente.

Todos esses registros foram realizados em áudio e em vídeo, que abrigaram os textos recolhidos, gravados, transcritos e tratados, assim como as partilhas orais. Esse processo criativo totalizou a finalização de sete histórias, entre contos, lendas, histórias de vida e outros gêneros.

Ao realizar a proposta de produção textual a partir do contato dos jovens com os textos orais, o trabalho acabou por promover uma série de reflexões a respeito da hegemonia do texto escrito em sobreposição à narrativa oral, bem como sobre a valorização do patrimônio imaterial. A compreensão da importância de possibilitar essa natureza de discussão, deu-se a partir da reflexão de que o maior contato desses jovens com a produção de saberes são os espaços formais de educação e por meio da escrita, seja na universidade ou na escola frequentada pelos quilombolas.

Vale ressaltar que a imersão em um projeto de valorização da cultura oral não pode ganhar sentido apenas por gerar um texto escrito, seria mais uma reafirmação da hegemonia do texto escrito, principalmente se a publicação fosse apresentada como o principal objetivo da experiência com a comunidade. Por essa razão, foi necessário reafirmar que a produção escrita dos textos recolhidos apresentava-se como mais um elemento de socialização do material coletado. Foram privilegiadas atividades favoráveis à valorização da cultura de oralidade, para que, posteriormente, fizesse sentido para os jovens o estabelecimento de um compromisso ético com o processo de conversão do oral para o escrito, valorizando-se os traços da oralidade.

Uma vez que esse processo se deu também por meio da (re)escrita de textos antes apenas orais, intentou-se que esses jovens reconhecessem o papel fundamental da oralidade e da memória, identificando ambas, também, como modalidades válidas de registro da língua e como um excelente contexto de formação.

Nessa perspectiva, a necessidade de reconhecimento do trabalho como um excelente instrumento de valorização do patrimônio narrativo oral e de preservação da memória social e coletiva se configura como um argumento que ratifica a relevância da oralidade e da memória para a alteridade da comunidade. Assim, a principal intenção do projeto com os jovens foi que essa

vivência pudesse constituir-se como um elemento favorável às reflexões sobre o pertencimento e a valorização identitária.

### 5.1.3 O Trabalho de Transcrição e de Publicação dos Textos

Ao partilhar a opinião dos mais velhos sobre a transposição para a escrita de textos de uma sociedade predominantemente oral, os Xavantes afirmam reconhecer que podem usar a tecnologia e o conhecimento do branco a seu favor, identificam como “Novas armas na luta de afirmação como povo”, na já referida publicação afirmam que os velhos “sabem que sua voz registrada pelo gravador, que as palavras transformadas em tinta sobre o papel podem sobreviver a seu tempo e chegar lá na frente, de um jeito mágico, guardando o conhecimento e a tradição para as gerações futuras” (Sereburã *et al.*, 2005, p. 09).

A mobilidade das histórias ao longo da história humana gerou inúmeras maneiras de contá-las e provocou a criação de vários gêneros narrativos, como é o caso do conto, que por sua vez ganhou inúmeras classificações, como popular, maravilhoso, de fadas; além de outros gêneros como as fábulas, os apólogos, as parábolas, as lendas, os mitos etc. Trata-se de um contínuo processo de partilha, em que o narrador constitui repertórios que se abrem aos ouvintes, tal qual os textos escritos passaram a ser revelados aos leitores de hoje.

Porém, tendo reconhecido que a catalogação específica ou mesmo o detalhamento de cada um desses gêneros não tem relevância para o presente trabalho, fez-se a opção de tratar todos os textos como literatura de tradição oral, ou seja, aqueles que não possuem um autor específico, criados em épocas e locais ignorados, passados por gerações ao longo da história; como sendo integrantes de grande acervo imaterial e aqui identificado como literatura oral.

O *corpus*<sup>53</sup> constituído por textos recolhidos e reorganizados em um determinado território pode contribuir consideravelmente com o desenvolvimento desses dados. Vale ressaltar que a diferença entre *corpus* e antologia é justamente o fato de como estas produções estão dispostas, a ação de transcrevê-lo de uma forma sistematizada. Pode-se afirmar que palavra mais próxima ao *corpus* de textos oriundos da tradição oral seria a antologia de histórias orais. A esse respeito, (2008) afirma ser:

Fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre a fala e a escrita centrado-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa

---

<sup>53</sup> Palavra latina que significa corpo e em geral usada quando se reúne uma série de textos orais oriundos de testemunhos/entrevistas, esses textos são organizados, suas transcrições editadas e reunidas como uma antologia, o *corpus* de universo literário oral seria a antologia desses textos ou uma série de textos, um *corpus*.

a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como práticas ( p. 119).

O argumento do autor encontra coerência no trabalho de formação com os jovens, principalmente diante da escolha de inicialmente favorecer uma melhor compreensão a respeito dos preceitos hegemônicos da oralidade sobre a escrita e do sentido ético de valorização da cultura oral do território, para que, a partir desses pressupostos, fosse possível trabalhar nos ateliês com o tratamento dos textos recolhidos.

Em diversos processos formais de educação é comum identificar que, na maioria das experiências, a literatura é apresentada na modalidade escrita de sua expressão. Comumente apresentam o texto literário ao público leitor especificamente por meio do modelo impresso, porém, vale ressaltar que recentemente vem-se ampliando o acesso a esses textos por meio do seu reconhecimento em diversos suportes digitais. De qualquer forma, é fato que a literatura oral permanece praticamente desconsiderada no contexto da educação formal.

Segundo Montenegro (1992), “[...] a medida que os depoimentos populares são gravados, transcritos e publicados, tornasse possível conhecer a própria visão que os segmentos populares têm nas suas vidas e do mundo ao redor” (p. 16). Já para Lopez (2009), “A certeza de que a narrativa histórica tem um papel valioso no desenvolvimento social do país e de que cada grupo pode ser produtor, guardião e difusor de sua própria história motivou a busca desta Tecnologia” (p. 11). As histórias, sejam elas lidas ou ouvidas, podem fazer saltar aos olhos os conflitos, as injustiças, os preconceitos, as falhas éticas e os dilemas morais vividos pelos personagens.

Segue imagem do texto com orientações para o trabalho de transcrição dos textos (Figura 1):

FIGURA 1 - Orientações para transcrição dos textos

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Orientações para transcrever histórias</b></p> <p><b>Integridade</b> – A transcrição é um documento histórico e, como tal, deve preservar, ao máximo, a fala do entrevistado. No entanto, é necessário que haja revisão ortográfica para corrigir eventuais erros.</p> <p><b>Oralidade</b> – No texto transcrito, a oralidade da narrativa deve ser valorizada. Manter as onomatopéias, vícios de linguagem, neologismos ou até mesmo as concordâncias verbais inadequadas é uma maneira de preservar o ritmo e o jeito de contar do entrevistado, tornando a leitura da história mais interessante.</p> <p><b>Grafia das palavras</b> – A grafia das palavras deve ser corrigida. É fundamental conferir a grafia dos nomes próprios. Consulte dicionários, guias de cidades, enciclopédias, internet, bem como o próprio entrevistado.</p> <p><b>Pontuação</b> – A pontuação da transcrição deve respeitar o ritmo da fala do entrevistado, mas não pode agredir as regras básicas da língua formal. As pequenas demoras, recorrentes na fala, devem ser ignoradas. Utilize reticências para hesitações efetivas, situações de ironia, para sugerir continuação de assunto ou em outras situações previstas na gramática. Indique quando ocorrer uma pausa longa durante a entrevista da seguinte maneira: (PAUSA).</p> <p><b>Trechos inaudíveis</b> – Procure resolver os trechos de difícil compreensão, seja pela qualidade do som, seja pela complexidade de determinadas palavras. Quando um determinado trecho for inaudível ou incompreensível, deve ser indicado com um traço do tamanho aproximado do trecho em questão: _____.</p> | <p><b>Dúvida de compreensão</b> – Quando houver dúvida sobre determinada palavra ou frase, coloque-a entre parênteses juntamente com uma interrogação. Não arrisque a grafia de nomes próprios. Toda vez que aparecer a mesma palavra, use sempre a mesma grafia. No final do texto, liste as palavras que provocam dúvidas para facilitar a correção pelos pesquisadores.</p> <p><b>Emoção</b> – Quando houver choro, riso ou outra demonstração de emoção durante a entrevista, identifique com observação entre parênteses. Ex.: (riso).</p> <p><b>Padronização</b> – É importante adotar um padrão para a grafia de palavras estrangeiras, números, siglas, entre outros.</p> <p><b>DIGITALIZAR IMAGENS</b></p> <p>É importante digitalizar fotos, documentos, desenhos coletados e/ou produzidos durante o projeto. Além de permitir que os originais sejam devolvidos aos donos, a digitalização ajuda a preservar o conteúdo e disponibilizá-lo para inserção em banco de dados, bem como para uso em sites, livros, exposições, entre outros produtos.</p> <p><b>O que é digitalização?</b></p> <p>É o processo pelo qual um arquivo em papel (como um documento, foto ou desenho) é transformado em um arquivo digital. Dessa forma, ele pode ser armazenado no disco rígido de um computador, CD, DVD ou enviado por e-mail.</p> |
|--|--|

Vale considerar que a criação literária também bebe na fonte das lembranças e das experiências pessoais. As passagens engraçadas, as singularidades das pessoas, as recordações e saudades de um tempo, de um lugar, de alguém, podem se tornar uma história, um romance, um conto, um poema, um texto em prosa ou verso e, o melhor, podem dar continuidade à memória cultural de indivíduos e sociedades. Segundo Cascudo (1986), “[...] nenhuma outra ciência possui maior espaço de pesquisa e de aproximação humana. Ciência da psicologia coletiva, cultura do geral no Homem, da tradição e do milênio na atualidade, do heróico no cotidiano, é uma verdadeira História Normal do Povo” (p. 15).

## 5.2 Documentário: Sete Histórias à Sombra do Cajueiro

Cuidadosamente, as mãos dela estão dando vida a uma nova esteira. O ato de Narrar vem da mesma habilidade ancestral do trançar da palha. A palha e a palavra são matérias de encanto. Nas comunidades narrativas as palavras existem, naturais e vivas como a palha. O narrador junta os fios em suas mãos, separa, entrelaça e, da trança, faz surgir a esteira para o corpo deitar e ver o céu.

Quando me dedico a observar o movimento do narrador oral, das mais diversas culturas, encontro nitidamente três ramos: a procura, o preparo e a partilha. Três partes de um trançar etéreo que modela o momento estético e faz surgir um novo mundo ao redor do ouvinte. Há milênios, os narradores enlaçam memórias a partir de três unidades: era uma vez. Como os ramos da trança. Palha, Palavra, Esteira, História<sup>54</sup>.

O texto acima abre o filme apresentando Dona Dôra, parteira e uma das moradoras mais antigas da comunidade, as imagens dela tecendo uma esteira de palha abrem o portal de Ubaranas para o espectador adentrar no filme de forma poética.

Sobre a produção audiovisual, Ribeiro (2005) destaca que:

Torna-se cada vez menos dependente dos países do centro, do poder econômico ou das estruturas profissionais e dos interesses corporativos. Tornam-se caducas as categorias como “amadores” e “profissionais”. Desenvolve-se uma intensa atividade de produção descentrada, nas margens, com base numa multiplicidade de pólos, que cada vez mais entram em processos de produção e de interação em rede (Ribeiro, 2005, p. 618).

A partir da argumentação, percebe-se que cada vez mais surgem produções audiovisuais no contexto da atualidade, elaboradas com material captado por pessoas de todo o mundo e com seus próprios equipamentos de mídia, na grande maioria com *smartphones*, é possível reconhecer que essa ampliação permitiu novas e criativas formas de consumir e partilhar imagens e sons. Dessa forma, ampliou-se a popularidade de documentários e outros filmes interativos, produzidos de

---

<sup>54</sup> Texto de Tâmara Bezerra, narrado na abertura do documentário: Sete histórias à sombra do cajueiro.

forma empírica por meio de tecnologias de baixo custo, amplamente disponibilizados na rede mundial de computadores, portanto, “também se diluem as fronteiras entre os *media*. Os *media* digitais incorporam potencialmente todos os anteriores” (Ribeiro, 2005, p. 618).

Essa ampliação da produção e do acesso suscitou o interesse pela linguagem audiovisual, fato que, se tratando do trabalho realizado em Ubaranas, ao mesmo tempo que impulsionou o interesse dos jovens por participar também mostrou-se como um desafio para a investigadora. Justamente pela necessidade de pensar uma proposta que favorecesse o reconhecimento da importância da atuação de um cineasta profissional, como um sujeito capaz de apresentar aos jovens as especificidades da linguagem do cinema, bem como apresentar os conceitos técnicos e artísticos, reunindo teoria e prática por meio das oportunidades de formação.

A experiência acabou por reunir todos os sujeitos da vivência de pesquisa participativa, sujeitos e equipe artística/técnica que atuaram em conjunto. “O objeto de estudo da antropologia não é (totalmente e só) exterior ao investigador, isto é, somos parte do mundo que estudamos. Isto não é apenas uma questão metodológica, mas também um facto existencial” (Ribeiro, 2005 citado por Cole, 2007, p. 112).

Compreendendo que produzir essas imagens implica em estabelecer relações entre a percepção, a memória e a imaginação, durante o trabalho julgou-se que seria importante estabelecer um diálogo entre os saberes da antropologia com a fenomenologia. Cole (2007) afirma:

A abordagem fenomenológica inicialmente desenvolvida por Husserl, repensa análise científica cartesiana na medida em que passa a considerar os dados da experiência em sua totalidade, onde a presença do sujeito que analisa seu objeto também o experimenta e o transforma. Nesse sentido, identificamos na metodologia proposta pela fenomenologia um parentesco com o conceito da reflexividade e o método exploratório de aproximação com a realidade apresentados pela antropologia visual, onde é analisada, na investigação do fenômeno, a própria atividade de investigar, desdobrando enfoque da análise do seu referente para o próprio processo investigativo (Cole, 2007, p. 112).

Se na narração oral a tríade é composta por narrador, história e ouvinte, na narração audiovisual entra a figura do expectador, compreendendo, portanto, que sempre se narra para alguém ou por alguém. O filme *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro* também narra uma causa banhada de significados históricos e interculturais, sua produção, a escolha das cenas sob um o olhar coletivo, o cruzamento do olhar do artista que buscava luz para a cena, com o da investigadora que buscava discursos à luz das categorias de sua pesquisa; foram todos aspectos transvesarizados pela participação dos jovens na dinâmica do coletivo.

O trabalho em Ubarana situa a investigação no que Ribeiro (2007) denomina de confluência de três eixos do atual desenvolvimento das ciências sociais e da antropologia, nomeadamente:

A utilização das tecnologias digitais e dos novos *media* na pesquisa qualitativa; os métodos da antropologia visual e da antropologia digital na etnografia e na antropologia; as consequências resultantes da introdução de novos paradigmas e novas tecnologias da representação - turbulências na tradição académica, exigências resultantes de uma emergente sociedade do conhecimento, interesse social e do mercado pelos produtos e artefatos culturais audiovisuais e digitais (Ribeiro, 2007, p. 9).

O objeto de estudo e de integração revelaram-se por meio de imagens que apresentam o cotidiano da comunidade, as visitas domiciliares, a narração de histórias, a devolutiva aos informantes, algumas entrevistas e depoimentos, além do próprio processo de produção do filme. A feitura do filme assemelhou-se à composição da esteira de palha de Dona Dôra, revelando que o ato de narrar histórias realmente vem da mesma habilidade ancestral do trançar da palha.

A película retrata a jornada dos jovens, das educadoras e da equipe técnico-artística, que juntos constituem o processo de mediação de uma experiência artística e educativa permeada de histórias e momentos de participação. Nesse ínterim, Costa (2015) afirma que “as narrativas dão testemunho da memória cultural, e suas transformações documentam as transformações da sociedade e das comunidades narrativas. Nos meios rurais e periféricos, os laços de solidariedade que unem as pessoas deixam mais claras as fronteiras comunitárias” (p. 37).

Os autores também argumentam que “[...] no espaço urbano, no espaço virtual, nas redes sociais, novos laços comunitários vão se tecendo e outras formas de solidariedade e de comunidades narrativas se constituem, ainda que com fronteiras mais diluídas” (Costa, 2015, p. 37).

A grande maioria das imagens do documentário foi produzida pelos jovens, bem como o trabalho com os primeiros cortes da edição. Todo esse trabalho contou com o acompanhamento da investigadora, do cineasta, da coordenadora pedagógica do projeto e da liderança comunitária. Sendo assim, o processo participativo atuou para além do espaço físico da comunidade, o campo investigativo estendeu-se para espaço virtual e o tempo da investigação foi estendido para além do encerramento das filmagens em novembro de 2018.

Acredita-se que a experiência no território, assim como os diálogos em espaço virtual, contribuiu para manter viva a memória das raízes de matriz africana e os elementos da cultura ancestral de Ubaranas. O percurso de investigação apontou dados que indicam a ampliação da valorização do patrimônio cultural imaterial da comunidade, com capacidade de promover e manter o seu legado. Recolher as histórias contadas pelos mais velhos, organizar e tratar os textos e

socializar essas narrativas em diversos outros contextos atuaram para a produção do documentário participativo e mostraram-se como de extrema importância para esses jovens enquanto agentes sociais, artísticos e políticos.

### 5.2.1 A Participação no Espaço Comunitário e no Espaço Virtual

A participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece bem a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si. A qualidade da participação fundamenta-se na informação veraz e oportuna (Bordenave, 1994, p. 50).

A dimensão participativa do trabalho envolveu ações de planejamento, captação de imagens, manuseio dos equipamentos, escolha de fotografias e cenas, realização de entrevistas e outros aspectos de produção. Todos foram realizados por meio da participação direta dos jovens, passando pela escolha dos elementos de composição do filme (fotos, desenhos, textos escritos etc.), bem como pela etapa de edição.

Segundo Souza (1996), uma característica básica dos meios de comunicação de massa é o fato de que eles empregam máquinas no processo de mediação da comunicação, tais como aparelhos e dispositivos mecânicos, elétricos e eletrônicos, que possibilitam o registro permanente e a multiplicação das mensagens impressas ou gravadas em milhares ou milhões de cópias. Como ampliação desse universo, o final do século XX insere nesse contexto uma vasta possibilidade de acesso à comunicação com o advento da internet e das tecnologias digitais, dessa forma, ao campo etnográfico agrega-se o trabalho da antropologia digital.

Essa modalidade investigativa aponta outro contributo importante do trabalho etnográfico visual realizado nesta investigação, visto que uma das componentes da participação foi estabelecida via recursos de comunicação por tecnologias digitais e o universo *media*, mais especificamente, por meio de trocas de mensagens por meio de aplicativos e redes sociais, além da manutenção de uma *FanPage* que partilha o trabalho, como já citado.

O trabalho contou com dois espaços participativos: 1) o território da comunidade, onde aconteceram ateliês, reuniões, recolha de textos orais, pré-edição, *Focus Group* e outras experiências de campo; e 2) o espaço virtual, favorecido por tecnologias digitais de comunicação, dentre elas a *FanPage* Histórias à Sombra do Cajueiro<sup>55</sup>, onde, durante todo o processo, os integrantes do trabalho inseriram imagens, textos, comentários e outros arquivos.

---

<sup>55</sup> Espaço virtual criado como página da Rede Social FaceBook e alimentado pelos participantes. Pode ser acessado por qualquer pessoa interessada.

### 5.2.2 O Processo de Planejamento Participativo

Compreende-se por planejamento participativo as oportunidades de ação que envolvem um determinado grupo, de forma que todos os membros possam atuar diretamente e em todas as etapas. Trata-se de uma ação dialógica que envolve a interação dos sujeitos em função de objetivos, necessidades e/ou interesses comuns. No contexto da educação, formam-se espaços de diálogos em que educadores e educandos atuam a partir do engajamento coletivo, que exige a consciência reflexiva sobre o próprio conceito de participação e sua constituição, de forma que todos atuem crítica e conscientemente.

Um planejamento participativo exige a vivência da sua elaboração, bem como a elaboração das avaliações inseridas no decorrer do processo, de forma que essa ação-reflexão-ação continuamente atravesse a execução do planejado. Essa dialogicidade apontada como característica preponderante de um processo participativo, principalmente por tratar-se de um trabalho com educação intercultural em contexto comunitário, é imprescindível que se estenda ao universo dos moradores. No caso do trabalho realizado em Ubaranas, buscou-se pautar o processo a partir do diálogo constante, inclusive com as pessoas que não atuaram diretamente na pesquisa, dessa forma, além da liderança comunitária, outros moradores também tiveram sua voz integrada ao trabalho.

A primeira reunião com a comunidade foi realizada para apresentação do projeto Relicário de Ubaranas, após sua aprovação pelo PROEXT (2015)<sup>56</sup> em novembro de 2016 e iniciou em janeiro de 2017. O encontro contou com o apoio da liderança comunitária, que cuidou da parte estrutural e da convocação prévia dos participantes.

Muitos moradores estiveram presentes nesse primeiro contato, principalmente crianças e adultos, com uma forte contingência de idosos. Essas pessoas já participavam das atividades desenvolvidas pelo grupo do LESC. Já nesse princípio, pôde-se identificar o número reduzido de moradores jovens, fato que dialogava diretamente com a queixa de falta de participação destes nas atividades comunitárias.

A proposta de recolha de elementos do repertório de oralidade por meio de visitas domiciliares para publicação de um livro foi muito bem aceita por todos, principalmente após a argumentação do líder comunitário em relação à possível contribuição que uma obra editada por um “Projeto da Universidade”, que, por sua vez, poderia contribuir com a luta da comunidade pela conquista do reconhecimento do território coletivo.

---

<sup>56</sup> O Programa de Extensão Universitária – ProExt Cultura é uma política do governo brasileiro de incentivo e fomento à Extensão Universitária criada numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, em 2007.

Vale ressaltar que no ano de 2010 a comunidade do Córrego de Ubaranas recebeu a Certidão de Autodefinição de Comunidade Remanescente de Quilombo-<sup>57</sup> e, no início de investigação, em janeiro de 2017, ainda aguardava o reconhecimento de posse do território coletivo, por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a etapa seguinte do processo de reconhecimento do direito coletivo ao território da comunidade é conquistada logo a seguir.

Observando criticamente o processo e a pauta das leituras que fundamentaram a proposta do trabalho de investigação com a comunidade, percebeu-se que com base no compromisso ético de um trabalho com mediação comunitária, tornava-se complexo justificar uma proposta como participativa, principalmente quando envolve um contexto comunitário. Ou seja, para além do grupo de sujeitos da investigação, seria o que Caetano (2017) afirma tratar-se de um exercício teórico que só conseguimos entender numa perspectiva enraizada em experiências concretas que emergem a partir dos diálogos.

Destarte, a partir de diálogos reconhecidos como indicadores da necessidade de redimensionamento da participação, percebeu-se que o trabalho com a comunidade deveria ter partido da elaboração do próprio projeto com os moradores. Reconheceu-se, portanto, que esse aspecto teria contribuído para uma maior coerência com os pressupostos de um trabalho participativo. Assim a elaboração de oportunidades de diálogos e mecanismos de escuta das pessoas de todas as gerações certamente teria atendido melhor ao conceito de participação.

O projeto de recolha foi apresentado à assembleia com sua justificativa e objetivos definidos pelo grupo de professoras e estudantes da universidade, a comunidade só passou a participar do planejamento após a apresentação desse texto. A princípio, a maior argumentação para o formato escolhido foi o fato de tratar-se de um grande contingente de pessoas, o que provavelmente atrasaria o início das ações e comprometeria o calendário de execução aprovado pelo PROEXT (2015)<sup>58</sup>. Após reflexão crítica baseada nas orientações recebidas e na literatura que trata do tema da participação, reconheceu-se que o processo de elaboração do projeto teria sido mais coerente com uma proposta participativa, caso tivesse contado com a comunidade desde o momento inicial.

No que se refere ao trabalho com grupos Bordenave (1994) argumenta que:

---

<sup>57</sup> Certificado emitido pela Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A certificação, resultante de um processo de pesquisa realizado por técnicos do órgão, visa reconhecer origens, alargar direitos e ampliar o acesso a políticas públicas, permitindo que essas comunidades possam receber titulação de território, se se habilitar ao *Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar* (Pronaf), participar dos programas *Minha Casa, Minha Vida, Brasil Quilombola*, entre outros.

<sup>58</sup> Programa de Extensão Universitária – ProExt Cultura – é uma política de incentivo e fomento à Extensão Universitária criada numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura estabelecida, em 2007.

[...] o tamanho dos grupos influi sobre o grau de participação, embora um grupo grande conte com mais recursos que um pequeno, o nível de participação de cada membro tende a baixar. Daí porque têm se desenvolvido técnicas para quebrar um grupo grande (assembleia) em grupos pequenos (p. 52).

Pautado na argumentação do autor, o trabalho com pequenos grupos passou a ser adotado a medida em que o número de participantes dos encontros comunitários foi ampliando-se, acontecendo, principalmente, após a integração espontânea dos jovens da comunidade às atividades de visitas domiciliares, bem como nos encontros comunitários para discussão, avaliação e planejamento das etapas seguintes do projeto.

Considerando a crescente complexidade da sociedade atual que apresenta múltiplos desafios aos educadores que trabalham com comunidades, principalmente diante da necessidade de se perceber a diversidade pessoal e cultural de cidadãos, como os contextos e os níveis de intervenção comunitária, exige-se do mediador uma reflexão cada vez mais cuidadosa em relação à promoção do trabalho participativo, demandando sua busca constante por mecanismos que possam favorecer essa atuação.

Em argumentação a respeito de projetos participativos, sobre o diálogo Bordenave (1994) afirma que “tem seus requisitos. Compreende não só o melhoramento da capacidade de falar e escutar, mas também o domínio das técnicas da dinâmica de grupos (discussão, dramatização, liderança de reuniões etc.) e o uso efetivo dos meios de comunicação grupal” (p. 51). Dessa forma, as atividades em Ubaranas passaram a atuar em caráter participativo a partir do início do trabalho de visitas domiciliares e contaram, substancialmente, com os círculos de cultura. Foi a partir de um desses encontros que os jovens apontaram o surgimento de um grande volume de textos literários, fato que direcionou o foco do trabalho especificamente para a recolha das histórias.

Desse modo, o foco da investigação surgiu a partir da argumentação dos próprios jovens, que manifestaram interesse singular por contos, mitos e lendas que eram narrados. A integração dessas vozes foi preponderante na decisão de produzir um documentário participativo como um dispositivo da investigação.

Assim, a utilização de tecnologias digitais numa pesquisa qualitativa surgiu a partir do que Ribeiro (2007) aponta como um “método da antropologia visual na etnografia e na antropologia, como consequência resultante da introdução de novos paradigmas e novas tecnologias da representação” (p. 9). Sendo assim, deu-se início a um processo que buscou ser inclusivo diante da diversidade de sujeitos e da própria pluralidade de linguagens da arte, em um trabalho que envolveu

literatura oral, literatura escrita e cinema. Desse modo, percebe-se que as linguagens da arte favoreceram uma maior integração e participação dos envolvidos.

Vale salientar que a busca por superação, diante da queixa de escassez de participação dos jovens quilombolas nas atividades da comunidade, não foi o único desafio da mediação do processo de recolha dessas narrativas na comunidade, havia uma evidente dificuldade dos próprios jovens acadêmicos em compreenderem, a princípio, a razão de uma contadora de histórias atuar como consultora de um projeto de educação em contexto comunitário, muito menos a razão de participarem de ateliês de narração oral de histórias. Por mais que compreendessem o fato de se tratar de um projeto com oralidade, inicialmente, o grupo de acadêmicos manifestou-se muito desfavorável à proposta.

Somente após a integração voluntária dos jovens da comunidade e da inserção da proposta do gerar um produto em audiovisual, ampliou-se o interesse também desse grupo de pesquisadores. A inserção da proposta da produção de um documentário participativo e de ateliês em audiovisual, além do envolvimento com as histórias vividas que foram narradas aos jovens pelos velhos, puderam ser identificados como significativos, em um *focus group* (vide anexos) realizado no início das filmagens, aqui identificado como um recurso capaz de gerar indicadores para a continuidade da atuação dos dois grupos de jovens.

A partir de então, o trabalho passou a gerar e contar com maior integralidade e participação, principalmente após a inserção de um processo que pode ser identificado como de metalinguagem<sup>59</sup>, em que se passou a produzir uma narrativa audiovisual a partir do próprio registro em vídeo das visitas realizadas nas casas dos moradores para a recolha das histórias.

A partilha de histórias em volta do fogo, as refeições coletivas, a dinâmica dos afazeres domésticos, as caminhadas pelo território, os momentos de lazer, a participação em eventos festivos e religiosas são ambiências consideradas enquanto elementos de participação e contexto para o filme. “O ato criativo é permeado por uma complexa rede de operações lógicas e sensíveis as sensações não só acompanhando todo processo de criação como alimentam, ação criativa é pensamento e sensação materializados” (Cole, 2007, p. 115).

A produção do documentário em Ubaranas buscou compreender as metodologias participativas em uma proposta com jovens, que foram mostrando-se envolvidos e encantados com a recolha dessas histórias. A proposta foi apresentada como um chamado para que todos pudessem

---

<sup>59</sup> Em seu estudo sobre as funções da linguagem, Roman Jakobson (1974) considera a função metalinguística quando a linguagem fala da própria linguagem, voltando-se para si mesma. Designa a linguagem que se debruça sobre si mesma.

abraçar a aventura de ouvir histórias, usar mecanismos diversificados de registro, de forma que pudessem participar da produção de um filme documentário, que apresentasse todo esse processo, e, a partir dele, redimensionassem a convivência intergeracional e comunitária.

Percebe-se que a participação também foi redimensionada, principalmente a partir das respostas dadas pelo grupo de jovens, além da comunidade como um todo, que cada vez mais foi integrando-se ao trabalho, principalmente após o início da partilha social das histórias, que à medida que eram organizadas e legitimadas pelos informantes, também eram contadas nos encontros organizados em volta do fogo. A ideia de retomar as antigas rodas de histórias em volta de fogueiras, para debulha de feijão e outras atividades coletivas do passado, foi uma proposta feita por uma das moradoras mais antigas.

Acredita-se que ouvir as próprias histórias a partir da estética performática de Artistas Contadores de Histórias ampliou o potencial do trabalho e atuou como um elemento convidativo à participação, ao envolvimento com a escuta dos contos e o potencial empático da arte, certamente elevou a auto-estima coletiva dessas pessoas, ampliando o sentido de pertença, e outros aspectos que certamente favoreceram a produção do filme e, conseqüentemente, a trajetória do próprio processo investigativo.

De acordo com Caetano & Paz (2018, p. 53), acredita-se que um trabalho de pessoas inserido no contexto da Educação pela arte, demanda que “a investigação seja um suporte para uma transformação interna, com eventuais repercussões mais alargadas”. A partir da afirmativa das autoras, é possível identificar que a ampliação do interesse dos participantes pelo projeto e por participar de suas ações, bem como de outros moradores da comunidade, revelou a transformação interna apontada na argumentação, aqui identificada como de forte significado para uma proposta de educação pela arte em contexto comunitário.

Percebeu-se que partindo de uma espécie de aceitação passiva da proposta até a finalização da edição do filme e sua exibição na comunidade, essa jornada foi atravessada por uma crescente motivação. Essa mobilidade coletiva pode ser ilustrada pela simbólica assembleia para a escolha do nome do filme, em que seis títulos foram sugeridos por jovens e moradores, cada um deles defendido por seu autor, até se chegar ao título coletivo: *Sete Histórias à Sombra do Cajueiro*. Uma eleição democrática e afetiva, que simbolicamente contou com a participação de pessoas de todas as gerações, reunidas embaixo de pés de cajú, que de forma democrática e dialógica, narraram a si mesmas.

### 5.2.3 Etapas de Filmagens e de Trabalho de Edição

A percepção etnográfica não é da ordem da dependência imediata da vista, do conhecimento fulgurante da intuição, mas da visão (e, por conseguinte, do conhecimento) mediatizada, distanciada, diferida, reavaliada, instrumentada (caneta, gravador, máquina fotográfica, câmera...) e, em todas as situações, retrabalhado na escrita (Ribeiro, 2007, p. 13).

Toda essa trajetória que, de acordo com o autor, é muito mais ampla do que observar, registrar e gerar um texto conclusivo, exigiu um longo percurso até o alcance desta produção escrita, realizado a partir da compreensão de que é necessário muito retrabalho, bem como exigiu todo um esforço para além dessa compreensão em relação a um trabalho etnográfico, também foi necessária uma busca por conceitos e habilidades específicas para uma proposta com a linguagem audiovisual.

Destarte, os jovens, as educadoras e a equipe técnico-artística passaram a atuar no cotidiano comunitário e produzir as imagens em vídeo, considerando que as situações de visitas domiciliares, os momentos de narração dos informantes e os demais acontecimentos de convivência comunitária, eram elementos importantes para o filme e para a investigação. “O objecto de estudo da antropologia não é (totalmente só) exterior ao investigador, isto é, somos partes do mundo que estudamos. Isto não é apenas uma questão metodológica, mas também um facto existencial” (Ribeiro, 2005, citado por Cole, 2007, p. 112).

Durante esse processo de busca, foi primordial perceber que a atuação em um trabalho de etnografia visual vai para além do registro de imagens e sons, justamente pelo fato de a etnografia constituir-se como um espaço de convivência e interação. O trabalho de investigação foi pautado principalmente em observação, ação, reflexão, registro, diálogo; considerando que todos esses recursos constantemente geraram novas perspectivas e atitudes, até mesmo a retomada do processo quando necessário.

“A observação ou a observação e a participação são actividades centrais na investigação em antropologia – observação direta dos comportamentos particulares a partir de uma relação humana e de uma experiência de terreno” (Ribeiro, 2007, p. 14). Dessa forma, o processo do filme foi vivido no percurso da investigação, não apenas como de registro de dados, mas como parte integrante da constituição de um estudo sobre e com a experiência humana de contar e ouvir histórias.

Reconhecendo que um processo dessa natureza é dotado de um forte potencial de valorização de interculturalidade, a produção do documentário participativo configurou-se numa força-tarefa que exigiu um olhar ampliado e constantemente fortalecido pela parceria com equipe a técnico-artística. Constituiu-se numa polifonia de elementos criativos e críticos, gerando o caráter

polissêmico que envolveu as impressões de todos: investigadora, jovens pesquisadores, educadores, artistas e comunidade.

Para Ribeiro (2007), adotar o audiovisual e as tecnologias digitais como instrumentação básica de um projeto de pesquisa demanda a aquisição de “[...] competências conceituais e instrumentais para introduzir satisfatoriamente metodologias de mediação avançada entre o desenvolvimento da pesquisa e a disseminação dos resultados obtidos” (p. 24). Desse modo, o trabalho em parceria com o cineasta profissional e a equipe técnico-artística favoreceu a proximidade dos pesquisadores com a linguagem da produção cinematográfica.

Cada enquadramento, cada corte, cada repetição de cena, cada orientação técnica dada aos jovens foi compondo a parceria e o trabalho participativo. Aspectos técnicos que envolveram luz, som, sequências de cenas, minutagem da edição, dentre outros, foram considerados como conteúdos de aprendizagem nos ateliês e durante as filmagens, de forma que o trabalho manteve significativamente seu caráter participativo.

Todos esses aspectos remetem à própria trajetória do investigador, que não pode afastar sua atenção de elementos que estão presentes no discurso e nas atitudes dos sujeitos da pesquisa, bem como na dinâmica comunitária vivenciada, ou seja, tudo merece ou pode merecer registro. As oportunidades de formação e os círculos de cultura, realizados ao final de cada período na comunidade, também fizeram parte do processo investigativo, portanto, foram considerados como espaços de registro e elementos a serem registrados.

Ao citar Ruby (1996), a respeito do olhar do etnógrafo visual sobre as especificidades das escolhas que vão desde o que filmar até chegar ao processo de edição, Ribeiro (2007) destaca que:

A antropologia visual, como a antropologia em geral ou etnografia, decorre em primeiro lugar da ideia de que as culturas se revelam através de formas e símbolos visuais subjacentes aos gestos, cerimônias, rituais e a ter fatos situados em ambientes constituídos e naturais (p. 13).

Dessa forma, o trabalho realizado em Ubaranas, a própria polissemia do coletivo e de situações de investigação decorrentes da diversidade de pessoas e do próprio processo exigiu contínua retomada das características de um processo participativo, principalmente diante da necessidade de apontar que, tanto no decorrer das gravações quanto no período de edição, foi necessário um olhar voltado para o surgimento de todos esses símbolos.

O período de gravações ocupou boa parte do tempo da investigação. Vale ressaltar que o interesse por parte dos jovens, manifestado potencialmente pelo processo de produção das imagens, envolveu o manuseio de equipamentos e a imersão nas especificidades da linguagem cinematográfica, promovendo um significativo contexto de participação.

Outro ponto observado como extremamente favorável para o trabalho, mais especificamente para o contexto da participação, é a forma como a comunidade é ambientada e a relação das pessoas com sua topologia. O fato de estar situada na zona rural e com escassos recursos em relação ao acesso à rede mundial de computadores, bem como o surgimento da necessidade de adaptação de suportes, de recursos de mobilidade, e, principalmente, para o deslocamento do grupo realizado por estradas de terra, transportando-se com todo o aparato tecnológico; foram utilizadas bicicletas, carroças e outros meios alternativos, contando muitas vezes com o apoio de moradores, aspectos que acabaram gerando elementos participativos que podem ser considerados como preponderantes para o período de gravações.

Pode-se apontar a etapa de edição como um dos pontos mais desafiantes do processo, visto que sofreu mais prejuízos, principalmente em relação à participação. O fato de os grupos já não se encontrarem com a mesma regularidade do período de gravações comprometeu a participação efetiva dos sujeitos no período de edição. O fim dos recursos financeiros do PROEXT e a escassez de idas à comunidade, gerou a necessidade de realizar a maior parte etapa da edição por meio da troca de mensagens pela internet. Fato que realmente dificultou o processo e o tornou demasiadamente alargado.

Além da necessidade de revisitas constantes a todo o conteúdo de imagens produzidas, um processo de edição também passa por uma série de decisões tais como: o que selecionar, o que descartar, o que é importante para o estudo, além da qualidade técnica das produções de som e imagem. Todos esses aspectos foram dialogados desde o primeiro corte realizado, com atuação mais direta da equipe técnico-artística. Dentre as inúmeras demandas que foram surgindo na seleção de cenas, as escolhas foram sendo realizadas a partir da triagem das oitenta e seis horas de filmagem. O processo todo gerou 7 (sete) cortes que resultaram nos 42 (quarenta e dois minutos) que compõem o filme documentário.

Depois do primeiro corte técnico, os dois seguintes contaram com uma participação mais ampla de todos, também contando com mais oportunidades de idas à comunidade. O restante do processo de edição foi realizado com uma parte bem reduzida de jovens quilombolas, principalmente por conta da dificuldade de acesso à internet. Outro forte contributo foi a participação de cerca de metade do grupo de jovens acadêmicos, que isoladamente trocaram mensagens com a investigadora e com a equipe técnico-artística. Todo o percurso de edição foi realizado sob a supervisão das orientadoras e coordenação técnico-artística do cineasta, que discutiu especificamente com a investigadora, também por meio de troca de mensagens e correio eletrônico.

Considera-se um ponto de extrema relevância para a questão da participação, ainda que com severos prejuízos, a atuação de um dos jovens da comunidade, pelo fato de ter assumido o lugar de agente mediador com os demais, com liderança comunitária e com e alguns moradores. Dessa forma, foi possível dar continuidade ao processo de assistir aos cortes subsequentes e sugerir (ou não) mudanças e/ou acréscimos.

Toda essa jornada investigativa e polissêmica atravessou a narrativa do próprio filme, de forma que ao final do processo pôde tanto atender às necessidades acadêmicas do campo investigativo quanto contemplar aspectos estéticos de uma produção artística-cinematográfica. “Muitos pesquisadores entenderam que as imagens digitais, estão operando uma transformação radical em nossa cultura visual, comparável às grandes rupturas na história da produção da Imagem (Cole, 2007, p. 109). A partir da afirmativa do autor, pode-se afirmar que o trabalho realizado em Ubaranas se configurou em um percurso investigativo que gerou possibilidades de promover impacto social e transformações nessa comunidade.

Segundo Cole (2007), para esses pesquisadores, “o que está em curso é mais do que uma atualização tecnológica para a produção de imagem, trata-se, na verdade, de transformações no modo de ver, conhecer e pensar o mundo” (p. 109). A argumentação dialoga diretamente com a perspectiva de um trabalho com mediação comunitária, em que os trabalhos de investigação precisam fazer sentido para os sujeitos e para a própria comunidade, em especial diante do compromisso ético de promover ações sustentáveis.

Se os contos geralmente terminam com a eliminação de um conflito ou a superação de uma questão, sempre deixando o ouvinte completar a narrativa de forma subjetiva, um filme etnográfico pode ser capaz de conduzir o espectador a se questionar como essas pessoas ficarão depois. No caso de um trabalho que envolve a temática da interculturalidade em um contexto comunitário, a pergunta pode avançar para: o trabalho realizado promoveu sustentabilidade das mudanças provocadas? A jornada investigativa fez sentido para todos os envolvidos? O produto gerado é capaz de promover reflexões e mudanças?

## CAPÍTULO 6

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2006, p. 53).

A escolha por uma proposta investigativa baseada nos preceitos metodológicos da antropologia visual, ocupou um lugar preponderante para que os aspectos etnográficos fossem percebidos, de forma a considerar o percurso vivido, os sujeitos envolvidos e toda a comunidade, tão importantes quanto o ato de registrar por meio de textos e/ou imagens as experiências vividas.

Em relação às especificidades da linguagem audiovisual enquanto recurso de pesquisa, Cole (2007) afirma que:

[...] é capaz de agregar a imagem ao áudio, o que inclui a fala, os ruídos locais, a música, a palavra, a narração, assim como agrega a presença de elementos visuais, sejam eles centrais e periféricos, determinados pela sua importância icônica, indicial ou simbólica, no sentido da constituição de expressividade, significatividade, e, sendo linguagem e expressão, compreende processos de criação (p. 113).

A partir do reconhecimento desses aspectos contributivos para uma proposta que tem a linguagem e a expressão como espaços do percurso investigativo, buscou-se identificar toda a expressividade e significatividade encontrada nas experiências no território. Por meio dos discursos recolhidos observou-se o processo dos jovens na produção do documentário participativo, na perspectiva de que a própria produção do filme atuou como espaço de investigação, afastando a ideia da produção fílmica como recurso exclusivo para o registro dos dados a serem analisados.

O documentário participativo foi produzido como um importante dispositivo da pesquisa. O referido filme apresenta o próprio processo de produção, assim como os aspectos do cotidiano da comunidade e do trabalho em campo, aqui compreendeu visitas domiciliares para recolha e devolutiva aos informantes dos textos tratados, dos depoimentos e das entrevistas, além da narração integral performática de uma das sete histórias recolhidas.

O registro da observação participante foi realizado durante todo o processo de estudo no território. No presente capítulo serão apresentados os dados recolhidos e a análise desses dados. Os referidos dados foram recolhidos durante os dois anos de estudo na comunidade e por meio da observação participante, a partir da produção do documentário participativo, das notas de campo e do questionário *focus group* realizado com os jovens, entre as duas etapas de realização do estudo.

O trabalho de análise foi efetivado por meio do cruzamento dos dados com os objetivos da investigação, a saber:

- ☞ Compreender como as histórias de tradição oral podem promover a mediação intercultural comunitária, favorecendo a relação entre jovens e comunidade;
- ☞ Identificar as aprendizagens interculturais presentes na mediação comunitária com jovens, promovidas através da realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral, na mediação comunitária com jovens.

A análise apresenta as aprendizagens identificadas ao longo do percurso de dois anos de trabalho, bem como o período de edição do filme, evidenciando as experiências interculturais identificadas no processo de recolha de histórias de tradição com jovens na mediação intercultural comunitária, por meio da realização de um documentário participativo.

Em se tratando de uma investigação qualitativa por meio da observação participante e considerando todo um campo subjetivo que envolve jovens e comunidade a partir da componente da participação; foi necessário um olhar atento quanto a análise dos dados. Desse modo, optou-se pela abordagem metodológica da Análise de Discurso, a partir da obra: *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (Orlandi, 2001). A escolha deu-se, em especial, pelo fato da autora destacar que o discurso é “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia” (p. 17). Os aspectos desta investigação identificados pela Análise de Discurso, que aqui será denominada de AD a partir de então, são principalmente pautados na perspectiva de que os dados são tratados, desde a construção dos conceitos até os procedimentos de sua análise.

Um dos recortes teóricos apontados pela obra citada é a relação entre língua e discurso. Assim, no quadro teórico da AD, “ (...) nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (*Ibidem*, p. 22).

Para o tratamento dos dados, os discursos foram analisados a partir de todas as manifestações verbais e não verbais observadas, tanto durante e após as visitas para recolha de histórias, como nos ateliês, nos círculos de cultura e em outros contextos narrativos vividos durante todo o processo. A perspectiva da AD coloca a interpretação em questão, que no caso da investigadora, contou tanto os textos literários informados e os debates a seguir, como com diversas outras as manifestações de narradores e ouvintes, com singular atenção para gestos, expressões, interjeições e outras manifestações não verbais.

Para a autora já citada, a AD não se restringe à interpretação em si, muito menos procura um *link* para isso. Do seu ponto de vista, não existe verdade oculta em quaisquer textos e destaca a existência também de gestos, ou seja, há uma interpretação que o(a) investigador(a) deverá buscar compreender durante a observação e ao registrar os elementos observados em seus instrumentos de recolha de (*Ibidem*).

Para obtenção dos resultados comparou-se a situação antes, durante e após o processo investigativo; através da análise de forma interpretativa dos dados recolhidos por meio dos seguintes recursos: notas de campo, entrevista focus group, discursos presentes nas filmagens e outros momentos do contexto comunitário; bem como, outros registros identificados como importantes para o processo.

Os discursos presentes no filme etnográfico (*Apêndice – Filme Etnográfico*) estão referenciados por sua minutagem e encontram-se no sétimo corte da etapa de edição. As notas de campo originais (*Anexo 1 – Notas de campo*) estão numeradas (de NC.1 a NC.10, sempre que é iniciada uma nova entrada, no início do parágrafo do lado esquerdo) e, por fim, a entrevista *Focus Group* (*Anexo 2 – Focus Group*). Por meio destes, apresenta-se os resultados da observação participante realizada nos dois anos de duração do trabalho em campo, com análise realizada por meio do cruzamento dos dados obtidos e observados.

As notas de campo, são aqui destacadas como recurso de observação de extrema potência, visto que apresenta-se com grande perspectiva de fidelizar-se ao objeto do estudo, já que contempla falas, comentários sobre as histórias narradas e outras vividas, bem como, muitos outros aspectos da participação. Intervenções, como risos, choros, expressões de raiva, compaixão ou medo; além de todo o contexto de impressões constituídas pela investigadora ao longo do processo.

Essas manifestações foram elencadas como categorias para o estudo e examinadas a partir da Análise dos Discursos. A escolha da AD se deu principalmente pela própria essência interpretativa da proposta metodológica, além do fato de construção simbólica, também veiculada pela linguagem, ser capaz de gerar entendimentos plenos ou incompletos. Orlandi(2001) discute essa incompletude como a condição da linguagem, visto que os sujeitos e os sentidos não estão completos. A autora afirma que “homens e sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem” (p.53). Afirmando que isso acontece “no discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade” (*Ibidem*, p. 53). Todo esse campo reflexivo que envolve língua e linguagem, amplia ainda mais o sentido da proposta metodologia desta investigação que atua a partir da palavra falada e ouvida numa comunidade tradicional.

Na discussão que desenvolve sobre os procedimentos referentes à constituição e delimitação de um estudo, chamado pela autora de: *corpus*, ela afirma ser este o resultante de uma construção do próprio pesquisador. Além disso, a “análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que o organiza” (*Ibidem*, p.64). Ou seja, em tratando-se do trabalho de observação participante em um projeto com histórias orais e por meio do áudio-visual, as narrativas e os discursos, tanto orais, como gestuais e expressivos, constituiriam o *corpus* desta investigação aqui apresentada.

Pode-se afirmar, que a AD foi identificada como uma abordagem metodológica capaz de sustentar a interpretação dos dados recolhidos no estudo realizado, por tratar-se de uma fundamentação marcada pelas noções de língua e de ideologia, além dos procedimentos analíticos, que dialogam diretamente com os aspectos subjetivos do campo em estudo; promovendo, de forma ética e eficaz, práticas diversificadas e singularizadas ao contexto e aos participantes deste estudo.

A seguir, apresenta-se o cruzamento dos dados recolhidos por meio da observação participativa, com os aspectos a serem analisados e identificados a partir dos objetivos desta investigação.

#### **Aspectos analisados:**

1. Favorecimento do processo de recolha, organização, tratamento e socialização de histórias de tradição oral na mediação intercultural comunitária para a relação entre jovens e comunidade;
2. Aprendizagens interculturais promovidas na realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral, na mediação comunitária com jovens.

A análise dos dados buscou apresentar experiências interculturais participativas na mediação intercultural comunitária com jovens, a partir da produção de um documentário participativo sobre a recolha, a organização, o tratamento e a socialização das histórias de tradição oral partilhadas pelos moradores-informantes. O plano de atividades proposto no estudo representa uma abordagem que busca promover o desenvolvimento de dinâmicas participativas com jovens em projetos comunitários.

Apresentam-se abaixo as questões principais que conduziram a investigação, como também as sub-questões geradas como desdobramento. São elas:

- (1) Como as histórias de tradição oral, enquanto instrumentos de mediação intercultural e comunitária, podem favorecer a relação entre jovens e comunidade?

- (1.1) Que aprendizagens interculturais podem ser promovidas por meio da participação dos jovens em trabalhos com histórias de tradição oral, de forma a favorecer o sentido de pertença?
- (2) Como a realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral pode contribuir para a mediação intercultural comunitária de um projeto educativo?
- (2.1) A participação de jovens em um projeto educativo com histórias de tradição oral pode tornar a participação sustentável a ponto de ampliar-se a outras esferas?

O trabalho de interpretação dos discursos presentes no filme etnográfico (Apêndice – Filme Etnográfico), na entrevista *Focus Group* (Anexo 2 – *Focus Group*) e nas notas de campo originais (Anexo 1 – Notas de campo) estão referenciados como FE, FG e NC.1 a NC.10, respectivamente. As referências integradas à análise dos dados serão identificadas em cada trecho.

## **6.1 Processo para a Relação entre Jovens e Comunidade**

**Favorecimento do processo de recolha, organização, tratamento e socialização de histórias de tradição oral na mediação intercultural comunitária, para a relação entre jovens e comunidade.**

### **(i) As histórias de tradição oral na mediação e na educação intercultural comunitária**

A proposta de conhecer as histórias dos antepassados que eram passadas de geração para geração, era um projeto que já acontecia há bastante tempo [...] um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará. Os alunos do chamado LESC, que já haviam provocando essa reflexão dentro da própria comunidade [...] isso já estava sendo gerado um livro sobre essas histórias, então já era um processo em andamento que eu entraria com o novo produto, audiovisual. A própria pesquisadora se apaixonando por esse projeto, sendo ela uma contadora de histórias, trouxe isso para um projeto acadêmico dela (FE. 7:03).

Acima destaca-se o discurso do cineasta Marcelo Paes de Carvalho ao apresentar o contexto da mediação na comunidade. No princípio do projeto, observou-se pouco interesse pelo tema das histórias por parte dos estudantes, esse aspecto foi principalmente identificado nas manifestações de desaprovação quando apresentada a proposta. Como ponto importante da observação, considerou-se também a queixa de escassa participação dos jovens quilombolas nas atividades comunitárias aqui apontadas. Dessa forma, as manifestações dos dois grupos de jovens tornaram-se relevantes para a retomada do planejamento do projeto, visto que, a partir de então, buscava-se investir no seu caráter

participativo, assim, a falta de interesse pelo tema central configurou-se como aspecto relevante para a observação participante e para a elaboração das notas de campo.

Os discursos analisados apontam para a referida resistência dos jovens. Por meio deles, inicialmente pôde-se perceber que no momento da divisão das equipes pelo tipo de texto a ser recolhido, apenas dois dos integrantes do grupo acadêmico assumiram a temática das histórias na primeira etapa do trabalho. Vale ressaltar que, inicialmente, esses dois voluntários não manifestaram o mesmo envolvimento demonstrado por outros que atuavam com outras temáticas, evidenciando que preferiam recolher depoimentos sobre a história da luta política da comunidade ou sobre os relatos de escravização dos antepassados.

“Não se preocupe, se aparecerem muitas histórias elas entram e pronto! Tá resolvido” (NC. 03). “Se perguntar pode até ser que alguém saiba (contar histórias), aí vamos na casa dessa pessoa. É qualquer história?” (NC. 03). As falas são da dupla de jovens que assumiu a temática das histórias de tradição oral. A princípio, percebe-se que esses relatos demonstram a iniciativa apenas como uma forma de cumprir as atividades do projeto, distante de demonstrarem apreço pessoal pelas histórias ou pelo envolvimento simbólico com esse tipo de narrativa.

O principal argumento da recusa dos estudantes era o fato de considerarem a temática pouco relevante para a comunidade, bem como para suas próprias jornadas acadêmicas. Veja-se o discurso de um dos jovens estudantes: “Eu e uma outra integrante, a gente fazia parte de um grupo de organização social, quando veio com essa proposta de contar história, de trabalhar com histórias, a gente não se viu muito dentro disso” (FE. 11:59).

Pelo fato de o grupo já trabalhar no projeto de educação comunitária, muito especificamente junto à Associação de Moradores, o contexto político e o processo de reconhecimento do direito ao território eram os assuntos considerados mais relevantes nos encontros de educação e desenvolvimento social.

O discurso revela o fato de o jovem não reconhecer o sentido no trabalho com histórias de tradição oral, principalmente por considerar que ouvir e registrar esse tipo de texto não poderia gerar contributos para o desenvolvimento da comunidade e para a sua luta política, muito menos para o próprio projeto. O argumento do estudante alia-se ao discurso de uma das jovens moradoras, ao revelar que no início das visitas domiciliares também não tinha interesse pelas histórias, apontando que considerava o trabalho com textos orais sem sentido porque “era coisa de gente velha”. Nas palavras da jovem:

No começo eu só fui ouvir as histórias porque gostava de andar com os meninos do LESC, mas eu pensava: como era que a gente ia perder um tempo danada ouvindo essas coisas esquisitas?

Quem gosta dessas histórias é gente mais velha. Do que ia adiantar? [...] É do mesmo jeito das reuniões da associação, só falam as mesmas coisas, eu nem vou porque já sei o que vão dizer. (NC. 05).

Destarte, o surgimento de inúmeros argumentos e questionamentos, em relação à relevância e à presença de histórias de tradição oral na comunidade, tornou-se um aspecto pertinente para a análise dos dados desta investigação. A argumentação de uma das jovens estudantes revela a tentativa de confirmar a escassez da prática de contar histórias por parte dos moradores adultos:

Eu acho que aqui não contam muita história, não, devem ter deixado de contar,[...] a luta é grande. Teve uma vez que na casa do Seu Dedé, de noite, a gente acendeu uma fogueira e ele contou umas histórias, contou de um Batatão, assim, uma espécie de assombração. Mas foi só essa vez. (NC. 03).

A argumentação dos jovens foi fortemente sustentada também por outras pessoas da comunidade, que revelavam não identificar a recorrência da narração dessas histórias no cotidiano da comunidade. Portanto, não percebiam a razão de merecerem um destaque no trabalho de mediação comunitária e, principalmente, o motivo de tornarem-se conteúdo central dos ateliês, visto que ninguém do grupo era contador de histórias, exceto a consultora do projeto pedagógico desenvolvido com a comunidade, que aqui ocupa o lugar de investigadora.

Quando o trabalho foi apresentado ao grupo de estudantes, por meio da proposta do projeto para a publicação do *Relicário de Ubaranas*, sugeriu a divisão do grupo de jovens em pequenas equipes para que a recolha dos elementos identitários de oralidade fosse realizada por categoria de texto. Dessa forma, a história de tradição oral foi apontada como uma das categorias e seria a temática central do trabalho de formação nos ateliês. O fato de priorizar as histórias gerou muita discussão e desaprovação no grupo de jovens acadêmicos, como pode ser observado nos trechos transcritos das notas de campo:

Hoje, 11/01/2017 foi realizado o primeiro ateliê de narrativas de histórias orais, realizado em uma das salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, dentro do projeto do relicário. Parecia que tudo estava começando a se ajustar, porém, o conteúdo ficou bastante comprometido pelo fato de boa parte do tempo ter sido tomada por questionamentos em relação ao projeto Relicário de Ubaranas, mais especificamente, sobre a existência de um núcleo da pesquisa “só para recolha de histórias” (contos, mitos e lendas). Uma das estudantes argumentou que não via necessidade em reservar um núcleo específico para o tema e que as histórias poderiam ficar junto com o capítulo das infâncias na publicação do Relicário. “O grupo do LESC já trabalha há bastante tempo na comunidade e raramente se ouve alguém contando esse tipo de histórias, uma vez Seu Dedé contou no terreiro da casa dele, mas, foi uma vez perdida”. (NC. 04, p. 2)

Eu sei de uma pessoa de lá que conta história, Dona Catarina, mas nunca ouvi não, quando perguntei só me disseram isso, nem sei se ela ainda conta. (NC. 04, p. 2).

Tem os cadernos de Dona Madalena, mas ela está bem aborrecida porque prometeram a ela que viraria livro e depois nunca mais falaram nada. Lá tem muitas histórias, mas não são assim de contação<sup>60</sup> não, é mais da vida dela e da comunidade. (NC, 04, p. 2).

Finalmente depois de uma longa discussão a respeito das histórias e sobre o conteúdo do ateliê de narrativas, ficou decidido que apenas os dois integrantes do LESC interessados nesse tipo de texto fariam essas escutas e registros, os demais dariam continuidade aos outros elementos de cultura oral da comunidade para a publicação do Relicário. (NC. 04, p. 3).

Após a professora Cristina argumentar que mesmo que não apareçam tantos contos e outras histórias fantásticas nas visitas domiciliares, o trabalho do ateliê de narrativas orais continuará fazendo sentido para o processo de recolha dos outros elementos da cultura oral de Ubaranas, dessa forma, ficou decidido que pelo menos os ateliês continuarão acontecendo no decorrer do processo e contarão com a participação do grupo todo do LESC. (NC. 04, p. 4).

A partir das observações em campo, pôde-se identificar **o surgimento gradativo do interesse pelas histórias na mediação comunitária**, principalmente nos discursos que se seguiram às primeiras visitas domiciliares e passaram a ser realizadas com a presença dos jovens moradores. Os referidos discursos foram identificados como mobilizadores da participação e presentes nas notas de campo produzidas pelos estudantes.

Compreende-se que o compromisso com a educação promove ações baseadas no respeito às escolhas e na autonomia, que constitui “uma plataforma de mediação, com propriedades de inspiração de novas práticas e envolvimento que [se] assentam num diálogo entre sujeitos educativos e o coletivo social” (Leite, Fernandes & Silva, 2013 citado por Kupiec *et al.*, 2014, p. 11). Segundo a aurora, a perspectiva de trabalho dessa natureza “[...] desenvolve novas competências essenciais na complexidade do mundo contemporâneo, ensinando o indivíduo a posicionar-se perante um problema, fazer escolhas e tomar uma decisão” (Kupiec *et al.*, 2014, p. 11). A partir dos argumentos anteriores, identifica-se que os diálogos promovidos na mediação foram favoráveis ao trabalho. Como identificado no discurso de uma jovem estudante:

Desde 2010 a gente sempre trabalhou com comunidade, e nesse processo, a gente tinha muita dificuldade de acessar os jovens. A maioria do trabalho comunitário era com os velhos ou com as crianças, o movimento de ir até as casas com uma nova proposta, que

---

<sup>60</sup> Palavra usada informalmente e especificamente no português do Brasil, refere-se à apresentação artística com narração oral de histórias ou leitura de textos literários em voz alta. Termo traduzido livremente da língua espanhola, geralmente associado a apresentações para o público infantil, comumente em forma de recreação.

era de colher histórias, escutar histórias, e não só de tratar de um tema específico e discutir e dialogar as coisas que pareciam muito da Associação, acredito que os jovens foram se envolvendo com a temática da comunidade, com o ser quilombola [...] (FE. 13:26).

Identifica-se que a jovem acadêmica já percebia a dificuldade de trabalhar com jovens em projetos educativos com comunidades. No final do mesmo discurso, ela aponta que especificamente as visitas para ouvir as histórias favoreceram a relação dos jovens entre si. Portanto, observa-se nesse relato que a atuação direta na recolha das histórias ampliou a participação dos jovens da comunidade. Fato reafirmado por outra jovem moradora ao revelar: “É, também porque eles (os jovens acadêmicos) precisaram de ajuda... (baixa a cabeça com muita timidez)... e a curiosidade que eu queria conhecer essas histórias que eu não sabia ainda” (GF, p. 6).

“Eu gosto de aprender a contar, nem sei o que vou fazer com isso depois, mas, eu ouço e me dá logo vontade de contar a mesma história pra outras pessoas” (NC. 08). Nessa fala, uma jovem estudante se mostrou muito animada com o trabalho de recolha das histórias e com os momentos de partilha com a comunidade. O discurso revela que a estratégia pedagógica de propor ateliês de histórias orais, além da partilha social dos textos recolhidos por meio de rodas de histórias; foram consideradas como oportunidades para envolver todos os jovens.

Outro discurso que também aponta a resistência inicial do grupo no trabalho com as histórias foi identificado em um dos depoimentos do documentário: “[...] eu sei que quando a gente foi trabalhar com histórias fantásticas. Peguei e falei assim: pra que é que eu quero saber disso? O objeto de estudo do meu grupo é o outro” (FE. 34:00).

Um fato extremamente importante para o estudo foi a redução dessa resistência por parte dos jovens estudantes, após as primeiras visitas e as primeiras partilhas de histórias, todos passaram a participar de forma atuante. Tanto os jovens moradores passaram a manifestar interesse por visitar as casas para ouvir as histórias contadas pelos mais velhos, quanto os jovens estudantes passaram a manifestar interesse e satisfação pelas histórias em seus relatos e notas de campo.

Como já relatado, depois do início dos processos de visita às casas, os jovens quilombolas integraram-se às atividades de planejamento e avaliação do trabalho, bem como passaram a integrar as rodas de histórias, outro aspecto de identificação da ampliação de sua participação. “Que engraçado, eu não lembro de ter escutado histórias assim!” – Afirmou um jovem estudante num dos primeiros encontros no ateliê de narrativas (NC. 02).

Os momentos de socialização das histórias com a comunidade também passaram a ser observados como um aspecto da mediação comunitária favorável para a relação entre jovens e

comunidade. O discurso da professora Cristina Soares, em um dos depoimentos dados para o filme, revela sua surpresa com o potencial empático das histórias e seu poder mobilizador: “[...] e no primeiro dia que as histórias apareceram foi um encanto. As crianças, os velhos e os jovens foram aproximando-se” (FE. 8:40). As palavras entonadas com felicidade são identificadas na cena do filme etnográfico, considerado como outro dado indicativo do **favorecimento das histórias de tradição oral na relação entre jovens e comunidade na mediação intercultural comunitária.**

## ii) **Aprendizagens Interculturais, participação jovem e sentido de pertença**

[...] a gente tinha ciência que o patrimônio material da comunidade eram as pessoas, mas quais os conteúdos que as pessoas têm? Pra que a gente trabalha? São os contos, são as narrativas, essas histórias fantásticas que passam de geração pra geração, e eu fui entendendo que isso vai nos fortalecer mais com agentes, principalmente políticos. Então foi isso um pouco dessa dificuldade de encarar as narrativas fantásticas como algo que tivesse valor pra mim, porque pra comunidade eu estou percebendo que isso realmente é algo muito forte é uma riqueza que eles têm” (FE. 34:50).

Durante o processo de análise desse discurso, observou-se sua relevância enquanto dado para a investigação, principalmente quando se observa que foi proferido pelo mesmo jovem que anteriormente questionou estar estudando uma temática que não pertencia ao seu objeto de estudo. Vale ressaltar que se trata de um estudante de graduação em Educação e sua pesquisa aborda as temáticas de educação e patrimônio.

O discurso do jovem aponta as histórias como patrimônio da comunidade, dessa forma, tanto indica **a potencialização da relação entre jovens e comunidade a partir das histórias**, quanto também **revela uma aprendizagem intercultural**. No mesmo depoimento, o jovem afirma: “[...] a gente tinha ciência que o patrimônio da comunidade eram as pessoas, mas quais os conteúdos que as pessoas têm? Pra que a gente trabalha? São os contos, são as narrativas, essas histórias fantásticas [...]”

Outro aspecto observado refere-se às aprendizagens interculturais promovidas em trabalhos com histórias de tradição oral. Percebe-se que, a princípio, os jovens não compreendiam as histórias como um elemento educativo, portanto, as consideravam como irrelevantes na mediação comunitária. O discurso de uma das jovens acadêmicas sugere que as histórias possam “ser aproveitadas para abrir as atividades educativas enquanto ainda não chegar todo mundo pro encontro” (NC. 02).

Ao sugerir que essas narrativas fossem partilhadas antes do que aponta como o início da atividade educativa, percebe-se que a estudante considerava as histórias como um preâmbulo para

que o conteúdo do trabalho fosse aguardado, fato que indica não considerar as histórias orais como uma atividade cultural educativa e sim como um recurso apenas de entretenimento.

Sabe-se que o ato de narrar histórias em espaços de aprendizagem é ancestral e ocorre a partir do reconhecimento do seu potencial formador. Machado (2011) oferece um relevante contributo a respeito do potencial formador das histórias da tradição oral em um coletivo. A autora indica que “nas culturas tradicionais os mitos, artefatos, cantos, danças e outras narrativas são documentos dessa lembrança, são símbolos. As histórias tradicionais são uma substância que armazena, perpetua e difunde conhecimento na forma de arte da Fantasia” (Machado, 2011, p. 199).

Pode-se considerar que as histórias carregam boa parte do conhecimento do mundo, ou seja, tratando-se de uma perspectiva de aprendizagem mediatizada pelo mundo, o mesmo do qual se refere Freire, P. (2002) quando afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79). Sendo assim, pode-se reafirmar que ouvir e contar histórias comunitárias na mediação em Ubaranas configurou-se uma ação educativa, inicialmente não identificada dessa forma pelos jovens.

A partir do cruzamento dos argumentos dos autores citados, percebe-se que a experiência de ouvir histórias no trabalho em Ubaranas apresentou-se com forte potencial de favorecer que os sujeitos pudessem “educar-se entre si”, por meio desse conhecimento difundido em “forma de arte da fantasia”. A resposta de uma das jovens moradoras na entrevista dada a um dos jovens estudantes no documentário confirma os argumentos, veja:

Eduardo: – E aí Renata? O que você achou interessante, nessa relação de pesquisa né? Participando e atuando junto com a gente. O que você achou de estar escutando histórias das próprias pessoas da comunidade?

Renata: – Achei muito interessante muito legal, aprendi bastante. Porque tem em casa que a gente vai entanto se emociona como escuta coisas que a gente não sabia o ano passado do povo. Muito, muito, muito legal gostei muito!

A jovem moradora afirma ter gostado bastante e aprendido muita coisa, indicando considerar as histórias que ouviu dos moradores mais velhos como um espaço de aprendizagem, sem separar de outros conteúdos ou considerar uma atividade especificamente para crianças. Aspecto que pode ser considerado no âmbito das **aprendizagens interculturais**.

Trata-se do rompimento com a ideia equivocada de que o ato de ouvir histórias faz parte exclusivamente do interesse infantil. Ressalta-se que entre os dois únicos interessados pela temática das histórias, um deles argumentou considerar como uma boa oportunidade para favorecer as

atividades realizadas com o grupo de crianças da comunidade: “Eu acho bom, assim a gente pode aprender a contar para as crianças, pode ser até antes das atividades” (NC. 02).

O rompimento da impressão equivocada de haver uma relação etária com o interesse pelas histórias também pode **ser considerado como uma aprendizagem intercultural**. Esse aspecto da aprendizagem aparece no discurso de um dos jovens da comunidade ao afirmar: “Quando Tâmara conta história junta todo mundo, não é só os meninos não. Dona Madalena disse na entrevista do livro que antigamente nas rodas (de histórias) todo mundo ia” (NC. 11).

Segundo Santos (2005), “A valorização dos que sabem e a afirmação da importância dos que aprendem. É o tempo servindo como argamassa entre as gerações” (p. 23). A afirmativa do autor é potencialmente ilustrada no discurso de uma moradora, revelado depois de ouvir uma das informantes contar histórias para o grupo de jovens pesquisadores. Após a escuta da história de uma mulher que foi “casada com um Lobisomem” e outra que se apaixonou por um padre e “transformou-se em Burrinha”, muito admirada a ouvinte exclamou: “Essas pessoas velhas sabem de cada coisa!” (FE. 23:46).

Reconhecer o acervo oral de histórias dos antigos moradores como um saber pôde ser **compreendido como uma aprendizagem intercultural promovida pela participação dos jovens em trabalhos com histórias de tradição oral**.

Percebe-se que a ampliação da participação dos jovens nas atividades com a comunidade atuou no desenvolvimento de relações intergeracionais e interculturais. Vários discursos, bem como o visível movimento de interesse de muitos moradores pelas histórias na medição em Ubaranas, apontam que os dois grupos de jovens se integraram e passaram a estabelecer diálogos com os moradores adultos, designadamente os mais velhos, aqui identificados como informantes das histórias recolhidas. Mostrando-se interessados por ouvir cada vez mais “essas histórias dos antepassados”, os jovens também revelam **o favorecimento do sentido de pertença**.

Sabe-se que o distanciamento dos jovens moradores das atividades na comunidade se dava principalmente pelo fato de não desejarem atuar com e para a temática quilombola. Porém, no decorrer do discurso de uma das estudantes, ela indica reconhecer que a “nova proposta de escutar histórias” acabou por mobilizar o grupo e provocar seu interesse, tanto pelas narrativas como pela temática social da própria comunidade. Numa das cenas do documentário, pode-se observar a mesma a afirmar:

[...] eles foram se entendendo enquanto quilombola e comunidade, a partir do lúdico também, em alguns momentos do fantástico, mas eles foram descobrindo que isso era muito realidade.

Cada história que é contada e muitas vezes vista como fantástico, os jovens de Ubaranas foram se entendendo enquanto comunidade também a partir disso (FE. 14:10).

Já o discurso e uma jovem moradora expressa sua satisfação por participar do projeto com recolha das histórias de tradição oral, a narrativa dela enfatiza sua aproximação com alguns moradores mais velhos, bem como apresenta muita satisfação pelo fato de participar do projeto, como indicado a seguir:

“Eu falei desse projeto assim, que a gente tava participando pra minha professora, aí ela falou assim: – Rackel, isso é muito importante porque...eu estudo na COHAB, né? Aí, ela disse que às vezes, quando a vó dela era viva, ela queria saber o que tinha acontecido assim, com a bisavó dela, como assim, queria saber dos seus antepassado, assim dos seus antepassados e tal. Sabe? [...] Ela falou que não tinha muito essas histórias assim, sabe? Não tinha, a maioria das pessoas não, nunca ouviram falar sobre isso e tal. E aqui na Ubarana tem, né? (FG., p. 13-14).

Observa-se que pelo fato de partilhar com a professora a sua participação em um projeto com histórias de tradição oral de sua comunidade, bem como declarar-se feliz por participar da atividade com as pessoas mais velhas, a jovem quilombola revela sentir-se feliz por integrar o projeto e também orgulhosa pelo fato de a sua comunidade realizá-lo.

Todos esses aspectos podem ser considerados como **aprendizagens interculturais promovidas por meio da participação no trabalho com histórias de tradição oral, assim como para o favorecimento do seu sentido de pertença.**

Os discursos a respeito da integração dos jovens com os moradores adultos, revelam quebra de paradigmas, superação de preconceitos e rompimento de estereótipos. Esses aspectos podem ser identificados no discurso de uma jovem moradora a seguir:

Aí, pronto, aqui não tem esse negócio de: – Vão só *praquele* canto, só os que são crente pra não se misturar com não sei quem e tal, não, aqui não tem isso, né? Assim, é bom se misturar assim, sabe? Fomos pra, tipo aqui tem gente que se reúne assim, pode ser a religião que for, né? Espírita e tal, a gente chegava nas casas assim e isso é muito bom. Às vezes, é, tem gente que diz, algumas pessoas dizem assim: Tu foi na casa daquela mulher, aquela mulher é macumbeira e tal, que não sei que mais. Às vezes a pessoa pensa nisso. Mas não, assim a pessoa se senta conversa assim e não tem nada demais. Acha que aquilo foi muito legal. Aí, às vezes, tipo, é, na casa dessa pessoa que a pessoa às vezes diz que é macumbeira e tal, talvez seja a melhor visita que foi assim, foi mais divertido, foi mais legal e tal. É bom assim (FG, 6-7).

Pinto Antunes (2009, p. 41) afirma que “diferentes valores e diferenciadas perspectivas de interpretar e compreender a vida agilizam os processos de superação de preconceitos e fomentam atitudes e predisposições positivas para uma convivência enriquecedora com pessoas de outras culturas”. Desse modo, ao afirmar que talvez a melhor visita tenha sido numa casa que jamais iria

se não fosse por um projeto para a recolha de histórias; no discurso da jovem moradora claramente identifica-se **aprendizagens interculturais** a partir da perspectiva intergeracional.

Destarte, observa-se um significativo diálogo intercultural em que aprendizagens foram promovidas por meio da participação dessas jovens no trabalho com histórias de tradição oral, bem como o favorecimento significativo da sua relação com um morador adulto que anteriormente lhe parecia ser necessário manter distância por razões de religiosidade. Desse modo, afirma-se que essa situação também pode ser identificada como uma oportunidade de **favorecer o seu sentido de pertença a esse coletivo**.

Segundo Oliveiras & Freitas (1998), “O principal auxílio oferecido pelo *focos group* para um projeto baseado em observação participante é a percepção do pensamento dos membros do grupo concentrado sobre o tópico objeto da investigação” (p. 85). Por conta dessa possibilidade de apreensão e da pluralidade de mecanismos de recolha de dados, o *focus group* foi organizado a partir da indicação das orientadoras, com o objetivo de identificar se as histórias tinham relação direta com o fato de os jovens interessarem-se por atuar com o grupo de acadêmicos no projeto, visto que há muito já eram realizados trabalhos com a comunidade e raramente os jovens moradores mobilizavam-se para participar.

“Fui também pela curiosidade porque eu aprendi várias coisas que eu não sabia sobre a Ubarana. Várias histórias da Ubarana, de várias pessoas que passaram por coisas que, a pessoa nunca, eu nunca ia imaginar que tinha passado por isso; foi muito interessante isso também” (FG., p. 4). Essa é a resposta de um jovem morador ao revelar suas descobertas sobre a própria comunidade, visto que, ao narrar histórias, os informantes também contam sobre a própria história de vida. Dessa forma, **mais uma aprendizagem intercultural pôde ser identificada no trabalho do projeto com histórias**.

## **6.2 As Aprendizagens Interculturais**

### **Aprendizagens interculturais promovidas na realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral, na mediação comunitária com jovens**

A aproximação dos jovens com o universo das histórias de tradição, promovida por meio da produção do documentário participativo, mostrou-se muito potente no que se refere ao processo participativo com jovens na comunidade, mobilizando outras referências, além de promover diálogos interculturais e intergeracionais.

A trajetória em campo foi fornecendo dados para que fosse possível observar o surgimento de manifestações de mudança, ou não, em ambos os grupos de jovens, compreendendo que não se

deve estabelecer “[...] uma distinção clara entre os conceitos de mudança, desenvolvimento e aprendizagem. Interessa, no entanto, clarificar as razões pelas quais não se faz essa distinção e porque o termo ‘mudança’, entendido no seu caráter caleidoscópico, é, mesmo assim, privilegiado” (Caetano, 2004, p. 230).

Foi em busca de contribuir com as aprendizagens reais e significativas de processos educativos em contextos comunitários, que se passou a promover espaços colaborativos no trabalho de mediação comunitária, de forma que a metáfora do confronto com múltiplos espelhos, apontada no texto em que Caetano (2004) partilha sua experiência educativa com uma comunidade, passou a fazer sentido para a investigação. No referido texto, a autora compartilha:

[...] cada um se confrontava com espelhos múltiplos – os do grupo em formação, os dos colegas e alunos com quem interagiam. Imagens que se reconstituíam, num espelho próprio que em parte as conjugava e que em parte as renegava. Um espelho onde cada um se reflete e se revê, criando e recriando cenários, percebendo e destruindo contornos, reconcebendo saberes, reconcebendo-se a si e aos seus limites. Fazendo o caminho caminhando, com os outros caminhando (Caetano, 2004, p. 228).

A metáfora do caleidoscópico ilustra com coerência a mediação promovida na comunidade de Ubaranas, em especial por apresentar-se como capaz de favorecer múltiplas dinâmicas de participação aos jovens, sendo estas também integradas à participação dos moradores adultos, principalmente na produção do documentário participativo, que de fato mobilizou o coletivo.

Atuando na intenção de sustentar o trabalho etnográfico a partir dos saberes da antropologia visual, considera-se o argumento de Ribeiro (2007) quando este afirma que esse trabalho “situa-se no âmbito das tendências visualizantes do discurso antropológico ocidental, que tende a adotar a antropologia da evidência visual, não só da existência do outro mas também da alteridade” (p. 18). A partir da argumentação do autor e considerando os discursos dos jovens e de alguns moradores adultos, passou-se a buscar reconhecer a colaboração da produção do documentário participativo na mediação comunitária, de forma a identificar seu contributo, observado nos discursos que argumentam positivamente sobre a produção do filme:

Eu gostei muito de filmar as visitas, de aprender com o Marcelo como era que fazia enquadramento e essas coisas. No começo eu só ajudava e segurava o microfone, depois fui gostando de fazer as outras coisas. Era muito engraçado que as vezes tinha que parar e começar tudo de novo, até as pessoas daqui sabiam que tinham que contar de novo a mesma história pra gravar melhor (NC. 09).

Também tem a questão vergonha, né? Às vezes, a pessoa quer gravar aquilo que é importante assim, de mostrar, só que a pessoa tem vergonha, né? E principalmente os mais idosos assim

que, às vezes nunca tiram uma foto assim, talvez. Isso é muito importante assim porque com a gente que mora aqui é mais fácil pra eles. (FG., p. 11).

Aí, a pessoa fica pensando: – Será que eu pergunto assim se quer coisar, não (risos) ou será que eu quero me aparecer nesse vídeo? Será que vai ser legal? Será que, sei lá, né? Pode, tudo pode acontecer. (FG., p. 12).

Pode-se identificar nos discursos que os jovens reconhecem a importância de filmar o próprio trabalho com as histórias da comunidade e, principalmente, que identificam a integração dos dois grupos como sendo decorrentes da produção do filme. Desse modo, identificou-se dados significativos para analisar que o documentário poderia ser considerado um significativo contributo na mediação intercultural comunitária do projeto em Ubaranas.

A produção do filme demandou uma maior aproximação com a linguagem audiovisual. Assim, os ateliês mediados pela equipe técnico-artística e os círculos de cultura, após visitas e filmagens, constituíram-se como importantes espaços de educação intercultural, concretizados por meio de processos de mediação intercultural, nos quais, histórias orais, narradores naturais e filme participativo foram identificados como elementos mediadores.

O processo de aproximação dos jovens quilombolas, também com os moradores mais antigos, rompeu com os afastamentos provocados por questões religiosas e por conflitos entre gerações. Assim, apresentou-se como mais um ponto importante e revelado pelo trabalho intercultural. Esses aspectos podem ser identificados no discurso de uma das jovens moradoras:

É, porque tipo: às vezes, é muito difícil assim, antes, a gente sair assim pra conversar assim, até com os mais idosos assim, era muito difícil assim, só: Bença, né? Porque aqui a maioria é parente. Bença não sei quem, bença não sei quem e tal, mas nunca a gente tinha sentado pra ouvir eles, as histórias que eles tinham pra contar e isso é muito interessante assim porque muito tempo a gente conhece e nunca tinha acontecido isso. É bem legal (GF., p. 5).

Observa-se que as possibilidades oferecidas na produção do filme, em especial aquelas favorecidas por meio da promoção de diálogos oportunizados pela mediação comunitária, resultaram na ampliação da participação e, por conseguinte, também favoreceram diálogos interculturais. O processo de filmagem apresentou um crescente envolvimento de todos, cada ida à comunidade ampliava a familiarização com os equipamentos, bem como crescia o envolvimento dos moradores que contribuíam com a produção, conduzindo os documentaristas em carroças, os ajudando com o transporte para os lugares mais distantes da comunidade, também emprestando cavalos e bicicletas, e fazendo comida para que “ganhassem tempo”. A produção do filme, junto com o surgimento de muitas histórias, tornou-se impactante para os processos participativos, todos

sabiam da sua produção, inclusive passaram a adotar procedimentos esperados em um set de filmagem<sup>61</sup>.

Dessa vez as filmagens já aconteceram em um ritmo muito mais satisfatório. Os meninos estão empolgadíssimos com câmeras e já não se mostram temerosos com as “máquinas do Marcelo” e também já não se vê separação dos grupos, os meninos do LESC mostram-se muito à vontade, principalmente Jane e Davi, que consideravelmente ajudam na troca de equipamentos nos momentos de filmagem. Aos poucos, a comunidade toda está participando também, seu Pelé ofereceu a carroça dele e tem apoiado com uma espécie de grua, para que sejam feitas cenas em planos mais altos. É emocionante de ver os jovens, a equipe e os moradores, percorrendo as paisagens de um antigo quilombo. Apesar da correria, paro, olho e me emociono. Ainda bem que a Fernanda fotografa as filmagens, assim posso revisitar a emoção ao rever imagens das imagens, produzidas para o documentário (NC. 07).

A partir da emocionada nota de campo, considerara-se que o filme mobilizou jovens e comunidade e elevou a autoestima de todos. Também se observa uma crescente familiaridade dos moradores com a constante presença de câmeras e gravadores, assim também com o seu manuseio e todo o universo cinematográfico. O orgulho com o trabalho pode ser observado no discurso de uma das jovens da comunidade:

Eu acho importante porque muita gente vai saber das histórias da Ubarana. Como a gente ficou super curioso pra saber das histórias da Ubarana também tem muita gente que tem a mesma curiosidade em saber. Tem gente que talvez não sabe nem que Ubaranas existe e vai saber agora depois desse livro, desse coisa aí do filme também. Vai ser muito legal por isso (FG., p. 12).

Todo esse conjunto de discursos e expressões revela-se como indicador na direção de perceber a realização de um documentário participativo com histórias de tradição oral, como significativo contributo na mediação intercultural comunitária do projeto educativo realizado.

### **(iii) Projeto educativo com jovens e participação sustentável**

Acho que a gente do LESC pensou também sobre que não teria sentido o trabalho, a gente ir nas casas das pessoas sem os moradores, no sentido de, sem os jovens mesmo. Até porque muito se escutava assim dos adultos falando que queriam que os jovens se envolvessem mais com as histórias, contasse mais como foi a vivência deles e a gente meio que não sabia como fazer isso durante muito tempo (FG., p. 2).

O discurso do jovem estudante revela que, a princípio, a aproximação dos jovens da comunidade ao trabalho com as histórias de tradição oral seria apenas para abrandar o conflito

---

<sup>61</sup> *Set*, do inglês, significa conjunto. Portanto, um *set* de filmagem é o conjunto dos elementos necessários para a produção de um filme. Mais especificamente, é o ambiente onde o vídeo é gravado, o lugar onde físico onde acontece.

gerado pela queixa dos moradores adultos, ao solicitarem a integração dos jovens moradores nas atividades da associação. Porém, o que pôde ser observado foi que essa inserção não foi uma resposta à queixa, mas o resultado das atividades do projeto educativo com histórias de tradição oral, que mobilizou a participação voluntária desses jovens, portanto, apresentam-se como forte possibilidade de que valorizem os processos participativos para que **atuem de forma autônoma em outras esferas.**

A respeito desse lugar da fala humana Hampâté Bá (2010,) afirma que esta: “[...] coloca em movimento e suscita as forças que estão estáticas nas coisas”. Certamente foi a fala humana que contribuiu para o envolvimento desses jovens. O argumento do autor é contemplado pelo discurso do jovem morador, quando este afirma que “gente foi aprendendo com gente antiga” (p. 173). Nessa afirmativa, identifica-se a valorização dos saberes dos moradores adultos em sua fala. O tempo do verbo empregado em seu discurso (aprendendo), sugere que possivelmente continuará ouvindo, portanto, observa-se uma provável continuidade de participação nos encontros com outras gerações. Dessa forma, pode-se identificar no discurso a característica de uma **possível participação sustentável.**

A gente gosta de andar com vocês, foi aprendendo com gente antiga, ouvindo, foi uma experiência incrível, o que eu mais gostei foi a história dos Banqueiros<sup>62</sup>. Era um mistério de um homem que andava revistando as casas e só o rastro de ida, ninguém sabia o mistério dele, porque quando ele andava, só tinha um rastro de ida nunca tinha o rastro de vinda, quando Tâmara contou a história o rastro de ida era o mesmo de vinda (FE. 37:51).

Em seu discurso no *Focus Group* uma das jovens acadêmicas demonstrou haver compromisso ético com a intimidade do outro, principalmente em relação aos moradores. Assim, destaca-se:

[...] e a gente queria ser menos invasivo possível nesse trabalho e que eles (os jovens moradores) pudessem também conhecer a história que eles também não conheciam e que a gente também não conhecia e que aí, então, foi ótimo pra que a gente pudesse ir juntos nessa missão, né? (GF., p. 3)

Considera-se que as preocupações éticas são de extrema importância em um processo coletivo, o exercício da jovem estudante ao pensar sobre esse aspecto também pode ser compreendido como um indicador de compromisso com as próximas oportunidades, observado como um aspecto favorável a uma **participação sustentável.**

---

<sup>62</sup> Nome social adotado na comunidade para uma das famílias, o grupo de três irmãos foram os informantes da história: O mistério dos rastros.

Compreende-se que a experiência com as histórias contadas na comunidade ampliaram potencialmente a relação dos jovens entre si e com a comunidade, principalmente no estabelecimento de convivência e de diálogos intergeracionais e interculturais. sendo assim, pode-se considerar as histórias de tradição oral como espaço de envolvimento social, capaz de também de favorecer com que esses jovens se constituam enquanto **sujeitos participativos e atuem em outras esferas.**

“Eu agora entendo muito mais do que antes e do que eles (os adultos) falavam de quilombola, eu nem prestava atenção, agora eu presto”. Nesse discurso, a jovem moradora revela ter adquirido interesse pelo assunto da causa política da comunidade e compreendido os aspectos que envolvem o termo. Seu argumento é identificado como indicador da possível sustentabilidade de sua participação nas atividades da comunidade ou/e de tornar-se ativa na luta por direitos dos povos remanescentes quilombolas.

Trata-se de um aspecto importante considerar que, por conta do estigma histórico do que compreende-se por comunidades quilombola, é necessário a compreensão de que elas não pertencem exclusivamente ao passado escravista brasileiro, nem se configuram como comunidades isoladas no tempo e no espaço, sem qualquer participação na estrutura social dos dias de hoje. A presente investigação identifica que a partilha da cultura e da literatura oral de Ubaranas por meio de um filme poderá, portanto, tornar-se um instrumento de fortalecimento dessa sustentabilidade. A esse respeito, Costa (2015) afirma que:

A cultura (literatura) oral popular é produzida em conexão com uma comunidade narrativa, atentando para o fato de que essa comunidade, embora tenha seus modos de vida próprios, não está isolada nem conserva suas tradições sem interagir com outras, inclusive as comunidades virtuais hoje em expansão (Costa, 2015, p. 29).

Ubaranas está diante da dinâmica da atualidade, inclusive da lógica dominante, da pressão pelo consumo e da exclusão das pessoas minorizadas, assim, principalmente os mais jovens, passaram a sofrer influências negativas da lógica global homogeneizadora e reprodutora de preconceito étnico-cultural. A realização desta investigação, pautada na atuação dos jovens na mediação comunitária, foi sustentada pelas discussões no âmbito da multiculturalidade, com seu objetivo principalmente voltado para a construção de diálogos interculturais e a sustentabilidade de sua presença em demais esferas da sociedade.

A proposta sustentada nos pressupostos da etnografia crítica buscou envolver o coletivo comunitário e favorecer a organização social e comunitária já estabelecida. Dessa forma, tornaram-

se argumentos legítimos do processo de formação com os jovens: a valorização da identidade comum, a diversidade cultural e a participação como núcleo do estudo.

O trabalho dialógico tornou-se um forte pilar de sustentação teórico-metodológica, não apenas no trabalho de formação dos ateliês, mas em todo o processo no campo. A partir de dinâmicas que privilegiam a oralidade do cotidiano, as ações realizadas no território constantemente priorizaram atividades dialógicas, a partir do contributo de que as histórias de tradição oral oportunizaram o desenvolvimento de competências participativas.

As histórias de tradição narradas pelos antepassados e contadas aos informantes de hoje, que por sua vez contaram aos jovens, foram contadas e ouvidas na perspectiva de contribuir com o processo de mediação, a partir da capacidade de provocar empatia e favorecer a relação entre jovens e comunidade; promovendo aprendizagens interculturais por meio de sua participação no trabalho, principalmente de forma a favorecer o sentido de pertença. A realização de um documentário participativo com histórias contadas por adultos e recolhidas por jovens revelou-se como forte contribuição para a mediação intercultural comunitária realizada no projeto.

Percebe-se, portanto, que a participação de jovens em um projeto educativo, que valorizou o acervo oral e os elementos identitários da comunidade, apresentou um forte potencial de tornar sustentável a participação desses jovens, bem como uma forte possibilidade de sua atuação participativa chegar a outras esferas da sociedade.

Em ambos os grupos de jovens, observou-se um crescente e significativo apreço pelo patrimônio cultural imaterial, além de significativa ampliação do sentido de pertença e elevação de sua autoestima, resultando em atitudes de auto-apreço, valor e respeito pelo povo de Ubaranas e por sua luta em busca por dignidade e respeito.

Realizar um filme sobre si e sobre as histórias tradicionais dessa comunidade favoreceu que esses jovens passassem a também valorizar os saberes tradicionais. Desse modo, o trabalho mediado na comunidade mostrou-se como contributo a outros projetos educativos que planejem trabalhar em favor de uma educação humanista, do exercício da cidadania e de impulsionar processos/mudanças, na direção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante da fragilidade de analisar e identificar discursos que indiquem, com maior precisão o alcance da sustentabilidade de processos participativos dessa natureza, principalmente em relação à ampliação de outras esferas, e por compreender que é necessário que o tempo apresente essa sustentabilidade mais adiante. Dessa forma, sugere-se que a mediação em projetos educativos intencionalmente planeje ações que possam alargar as possibilidades de identificar a participação sustentável no futuro. No livro “Narradores de la Noche”, Rafik Schami (2011) afirma:

[...] *el cuento es como una ola que te mece y, meciéndote, te conduce hasta los mares más remotos. Una historia que te atrapa poco a poco y através de la cual, cuando quiseres das cuenta, te encuentras en medio de un laberinto de sueño, en medio de un jardín de palabras que te puede intrigar, asustar, hacer reír, asombrar, sorprender, o también puede hacer todo eso de la vez* (p. 11).

Em síntese, o tratamento dos dados aponta no sentido de identificar que o desenvolvimento do projeto teve impacto nos jovens, bem como na comunidade. Por meio dessa sua análise, foi possível compreender a realização de um documentário participativo como favorável para a relação entre jovens e comunidade na mediação intercultural comunitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na África, cada ancião que morre  
é uma biblioteca que se queima.

Hampâté Bâ

Era uma vez um grupo de jovens apaixonados pelas histórias guardadas na memória dos moradores mais antigos de um lugar encantado. As pessoas de lá vivem dentro do desenho de uma longa cerca feita de estacas cortadas exatamente na mesma altura. A cerca percorre todo o território limitando o espaço de casas e ruas de areia. Parece mais uma linha de madeira que junta a vida de famílias tão diversas e tão semelhantes; homens, mulheres e crianças, a maioria de pele negra, vivendo em casas parecidas, com suas cozinhas abertas ao terreiro e panelas fomentando a quem chegar. A cerca costura as identidades, alinhava a existência das pessoas àquela terra e a uma ancestralidade comum.

A história delas começou há muito tempo, quando atravessaram o grande oceano à revelia. Sem bagagem física, as riquezas estavam no próprio corpo cultural e sobretudo na memória, e estão vivas até hoje no legado imaterial dos moradores do lugar. Uma antologia de contos, mitos, lendas e várias outras histórias foram transmitidas de coração para coração. Até chegar nos jovens de hoje.

Foi lá que eles ouviram sobre um Lobisomem que aparece nas encruzilhadas em noites de quinta-feira, sobre a história de uma mulher muito feia que se transformava em cobra e uma outra em Burrinha, até do surgimento de um homem misterioso que deixava rastros pelo caminho. Todos que lá vivem conhecem e contam da existência de uma bola de fogo que atravessa o céu no meio da escuridão: o temível Batatão.

A receita para confrontar esses mal-assombros é muito simples: basta fazer uma cruz, com galhos, com os dedos, com um risco no chão, ou com o próprio corpo, pulando por cima da cerca. O difícil é tomar qualquer atitude na hora do medo. O sujeito também pode rezar uma reza “de trás pra frente”, outra complexa missão para quem está diante do espanto.

Dizem que um homem que viveu nesse mesmo lugar chegou ao portão de entrada do submundo, tudo porque constantemente chamava por aquele de quem não se deve pronunciar o nome. O povo de lá também conta a saga de uma mulher, um ser antropomorfo que conseguia ampliar o tamanho do próprio pescoço para alcançar o que queria. Eles ouviram tudo isso embaixo de pés de cajú. Narrar e ouvir é uma comunhão de almas. Nunca mais sairão do universo das

histórias deste lugar encantado. Estão todos dentro da cerca, com os corações alinhavados a essa terra que os ritos da palavra fazem ainda mais bela e mais forte.

São um grupo de jovens que agora percorrem as paisagens dessas velhas histórias. O grupo aventurou-se numa jornada ética e estética pelo universo das histórias orais. Durante dois anos, eles atuaram na produção de um documentário participativo que conta essa história. O filme apresenta um projeto de mediação intercultural comunitária, em uma comunidade de minoria ético-cultural que conta e ouve histórias de tradição oral, em uma verdadeira comunhão de almas.

Segundo Barroso (2019) “no Nordeste brasileiro, onde a tradição oral também é muito viva, como na África, há uma grande quantidade de bons narradores. São nossos contadores de história, que como os *griots*, o fazem com a máxima discrição”(p. 139). Os narradores de Ubaranas são exatamente assim, tal como descrito pelo pesquisador ao destacar que “(...) quase sempre, simplesmente sentam-se numa cadeira e debulham a sequência de fatos. Outras vezes o fazem numa roda de feira. Há também os cegos que cantam romances acompanhados por violas ou rabecas. Todos são herdeiros de tradições muito antigas” (p. 139).

Conviver com esses contadores de histórias naturais e ouvi-los, mobilizou toda a perspectiva de investigar a partir dos saberes da antropologia, mais especificamente, vou encontrado também um campo de coerência com o processo etnográfico, em que tudo o que se vive faz sentido para o investigador, oportunizou um mergulho nos estudos sobre antropologia visual e fortaleceu a certeza da potência humanista e conceitual da educação intercultural, ampliando significativamente o movimento de continuar contando e ouvindo histórias. A experiência de uma investigação participativa banhada pela arte, especialmente pelo cinema e pela literatura, teceu um conjunto polifônico e polissêmico para que fossem pronunciadas as quatro aprendizagens que pararam o tempo: educação intercultural, mediação comunitária, história de tradição oral e participação jovem.

A mediação intercultural comunitária e a participação jovem constituíram as principais dimensões deste trabalho acadêmico. O processo de busca por meio da pesquisa participativa foi de fundamental importância para a quebra do paradigma de que os registros de uma investigação acadêmica (escritos, fotográficos, áudios e/ou vídeos) ocupam o lugar hegemônico. A análise dos dados buscou evidenciar a vivência em suas múltiplas formas expressivas, as experiências interculturais participativas na mediação intercultural comunitária com jovens, configuraram-se no espaço de investigação, a partir da produção de um documentário participativo sobre a recolha, a organização e o tratamento de histórias orais partilhadas por moradores/informantes, bem como a socialização dessas histórias, que configurou-se em mais uma forma de dar continuidade à cadeia narrativa ancestral.

Na procura dos achados, um dos maiores desafios foi identificar os dados nos discursos gerados pela convivência. Já para os jovens, o elemento mais desafiador talvez tenha sido a dedicação exclusiva à escuta nos momentos de recolha. Ouvir para apreciar histórias e ouvir para coletar dados configurou-se em uma complexa experiência que banhou de múltiplas linguagens o trabalho em campo. Durante os dois anos de investigação, adentrar no universo narrativo, ouvir, imaginar o narrado, imaginar-se e integrar-se às narrativas assumiram significativos espaços para o exercício cotidiano da participação e do diálogo.

Ocupar o lugar de ouvintes, considerar todos os discursos e todas as cenas, percorrer as paisagens das histórias narradas e as paisagens naturais da comunidade, assim como produzir registros dos discursos e das impressões, tanto no filme quanto nas notas de campo, exigiu da observação participante uma atuação dinâmica, ética e democrática, em um processo de escuta verdadeiramente ampliada. Ouvir tornou-se um elemento-chave para os achados no universo cultural e social desta investigação, que estabeleceu relações dialógicas entre práticas artísticas e práticas educativas.

O trabalho em Ubaranas exigiu uma escuta para além das histórias contadas pelos informantes, foi necessário um olhar que ultrapassou gestos, expressões e entonações, visto que construir uma narrativa sobre outras narrativas foi uma jornada ampliada de sentidos. Fez sentido porque fez sentir. Para Barroso (2019) a arte existe para “(...) tornar belo o mundo, renovar a vida em beleza, é inclinação da natureza humana, como é dos pássaros encher as manhãs com seus cantos” (p. 6).

A respeito da produção filmica, compreendida com um recurso que vai além do registro pelo registro, ao citar Crary (1992), Bairon (2007) afirma que:

Desde o advento da fotografia, no século XIX, produzimos uma rede de imagens de um conjunto de horizontes, que insistiram em representar uma extensão de nossos sentidos e da nossa consciência. No entanto, no século XIX o racionalismo dos setecentos já havia cedido ao positivismo do método e, nesse contexto, a imagem no âmbito da ciência predominou somente como ilustração dos fenômenos e dos fatos (p. 43).

A escolha por uma metodologia participativa que pudesse ir além do registro comprovativo dos fenômenos observados, dos fatos apontados e dados recolhidos na investigação gerou uma busca por oferecer o rigor científico necessário à pesquisa, de modo que sustentasse o argumento da etnografia visual em campo. Dessa forma, firmou-se o compromisso ético de deixar evidente a fundamentação teórica que sustentou todo o percurso, bem como de estabelecer uma unidade de discurso com as metodologias adotadas para a recolha e para a análise dos dados.

A experiência de dois anos numa comunidade de minoria étnico-cultural em um processo de investigação participativa em que a palavra, principalmente das histórias de tradição oral e seus narradores naturais, foi nuclear para o desenvolvimento do projeto de mediação intercultural comunitária. Toda essa vivência constituiu-se numa experiência educativa que promoveu diálogos, empatia, minimizou conflitos e aproximou gerações.

Com o objetivo de apresentar um processo de recolha de histórias da tradição oral na mediação intercultural, o projeto em educação buscou perceber possibilidades de favorecer a relação entre jovens e comunidade, bem como de descrever as dinâmicas participativas desenvolvidas com esses jovens. Desse modo, pôde-se apresentar de forma contundente o contributo da realização de um documentário participativo como um recurso significativo para um projeto de educação intercultural com grupos e comunidades.

As experiências vividas no decorrer do processo revelaram um olhar voltado à sua capacidade educativa e, principalmente, para o potencial de enriquecer a qualidade da relação entre as pessoas, integrando todos os envolvidos: investigadora, parceiros da equipe técnico-artística, jovens e comunidade. Assim, essas relações permitiram o desenvolvimento de competências interculturais, de forma a considerar o trabalho como favorável a outras propostas educativas e de mediação comunitária.

Costa (2015) afirma que “[...] embora as instituições de transmissão tenham se modificado, assim como a sociedade e as relações pessoais, o papel social das narrativas se mantém, adequando-se ao novo contexto” (p. 29). Quanto mais ouvimos histórias, mesmo no contexto urbano contemporâneo, mais nos envolvemos com o movimento da continuidade dessa escuta, é por meio da entrega empática que ampliamos nossas compreensões e percepções. Nessa experiência de contato com um vasto acervo oral de elementos identitários de uma comunidade narrativa, foi possível identificar que um narrador oral influencia outro, uma história vai dando sentido às outras e, assim, perpetua-se a cadeia da transmissão.

A ausência ou mesmo o escasso contato com esse tipo de experiência, mesmo quando elas são promovidas no cotidiano pessoal, rompe com a impossibilidade de olhar o outro, de escutá-lo. Esse frágil repertório da atual conjuntura social do chamado mundo globalizado, que a cada dia impõe um maior distanciamento, que imprime uma convivência fora da interpessoalidade, pode ser afetado para tornar-se menos distante, favorável a uma visão crítica de que a humanidade é multicultural e de que esse mundo é vasto, como afirma os versos de Drummond<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Carlos Drummond de Andrade (1902-1987): poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX.

A dinâmica efervescente da corrida pelo capital nos faz habitar permanentemente “a caverna de Platão”. O sujeito da atualidade está diante dessa caverna, ele ouve e vê a narrativa do outro, porém, tem dificuldades de pensar de forma crítica, está “preso” na caverna e impedido de construir sua própria narrativa ou de discutir e dialogar sobre o que lhe é narrado. Educar a partir de uma visão crítica, que possibilite tomada de consciência e respeito pelas diferenças, exige uma atenção redobrada, demanda a ocupação de saberes que só podem ser constituídos pelo diálogo.

Segundo Freire (2006), essas são virtudes que na falta de escuta não se pode dar. O chamado do mestre fortalece o caminho para a promoção de situações de diálogos e oportunidades educativas que permitam uma verdadeira educação democrática, dialógica e cidadã. “A narração necessita do coletivo, do estar com o outro, da presença e do contato (ainda que virtual), assim como os seres humanos” (Costa, 2015, p. 30).

A respeito do favorecimento do diálogo, Freire, P. (2002) afirma:

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica. E, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles mais a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a *escutá-lo ou escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer o respeito é um *isto ou aquilo*, detestável ou desprezível (p. 45).

O cotidiano das sociedades atuais, a cultura globalizada, a efervescência dos grandes centros, a corrida do capital, dentre outros, são elementos que minimizam nossa condição enquanto sujeitos dialógicos e empáticos; fragilizando a capacidade de “ver com os olhos do outro”, de nos colocarmos no lugar do outro, sentir como o outro. Uma das questões amplamente discutidas no contexto atual é a distância entre as pessoas. A cultura da atualidade, recorrentemente reproduzida em muitos contextos de educação, prega a competitividade de forma evidente, o consumo e o acúmulo de riquezas, dessa forma, acaba por propagar a ideia de que as diferenças são danosas e geradoras de conflitos.

O resultado dessa conjuntura é a significativa falta de um pensamento humanista, desse modo, instala-se a cultura do medo e da intolerância, que conseqüentemente fragiliza o potencial empático e gera indiferença. A grande maioria dos conflitos e do estranhamento ao outro acontece pela falta de um repertório de aproximação, associado ao baixo potencial empático da atual sociedade. As vivências no córrego de Ubaranas permitiu a experiência de aproximação por meio da partilha e da escuta de histórias.

A respeito desse distanciamento humano, Freire, P. (2002) recomenda:

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade a mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com uma esperança, abertura justiça, não é possível que a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (p. 45)

Meireles (1998) amplia essa discussão sobre a afetividade e o diálogo e caminha em direção às principais reflexões do trabalho realizado nesta investigação, que procurou apresentar as histórias de tradição oral como promotoras de processos participativos dialógicos. A autora afirma que:

[...] o conto popular que, nos primórdios não era considerado narrativa para a infância e juventude, mas para um público alargado, caracterizava-se por uma narração presencial e afetiva. Quem geralmente o contava eram as amas, as avós, os escravos, as pessoas mais velhas ou aqueles que, ao longo dos tempos, se destacavam como bons contadores, capazes de captar e manter a atenção dos ouvintes com quem criavam, por vezes, espaços de diálogo (Meireles, 1998, p. 07).

Se pensarmos na cultura da partilha vivenciada por meio da narração oral de histórias, chegaremos à compreensão da importância dessa "presença afetiva do diálogo" e encontraremos a influência da atuação dos contadores de histórias para melhorar o mundo, ou melhor, "para adiar o fim do mundo". A partir dos argumentos dos autores, amplia-se a percepção da importância da implicação pessoal do educador ao desenvolver uma proposta educativa de natureza pautada no diálogo intercultural. Fernandes (2015) apresenta o texto narrativo como uma tradução das impressões do narrador, o autor afirma que:

Sabedores de que o texto narrativo é uma das formas de organização do pensamento e do conhecimento, pois são variáveis a percepção e a representação da realidade (que produz cultura), acreditamos que haja, nas formas narrativas míticas e orais, a possibilidade de compreender, mediante os elementos da narrativa que trazem a impressão do narrador e, por extensão, de sua coletividade – conforme o contrato social afirmado ou negado na narração –, como dada prática de cultura organiza, representa e valora um grupo social (pp. 99-100).

A partir dessa compreensão, amplia-se o sentido de revisitarmos *Maa*, o Homem da história tradicional apresentada no início da partilha deste trabalho acadêmico. Segundo a história, esse Homem foi criado como a figura do interlocutor divino, somos os interlocutores, somente nós narramos, apenas nós, os da raça humana, contamos histórias.

Nesse sentido, tratando-se de uma investigação que atuou com a palavra narrada como história, reencontramos também a ampliação de sentido na afirmativa da contadora de histórias Cristina Taquelim (2018), ao afirmar que "narrar é dar voz aos que não tem voz". Justamente

porque foi possível dar voz a quem estava buscando o direito de ser ouvido, esse trabalho participativo encheu de sentidos sua busca e seus achados. Viver Ubaranas, ouvir Ubaranas e narrar Ubaranas foi possibilitado pelos saberes da antropologia visual.

Cole (2207) afirma que “[...] entretanto, sabemos que ações dependem de escolhas humanas, concretizam gestos culturais codificados e, desse modo, comunicam as disposições mesmo que pautadas pela abstenção” (p. 120). Os argumentos da autora sustentam a consideração de que a educação pode escolher ganhar condições de superar o individualismo para alcançar um patamar socializador, tornando-se capaz de ampliar diálogos, superar a hierarquização dos saberes e a homogeneização dos sujeitos e das culturas.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de investir numa educação capaz de acolher a multiplicidade cultural e o conhecimento já trazido por cada educando, que inclui pessoas de diferentes valores, diferentes espaços geográficos e múltiplas culturas. Esse tipo de ação educativa é possível de ser realizado por meio de propostas que possam estabelecer elos e ampliar possibilidades empáticas e colaborativas, atuando na perspectiva de promover diálogos interculturais.

A lógica dialética que se dá por meio da ação e gera uma reflexão, por sua vez, também gera uma nova ação, em um movimento contrário ao da lógica formal, que impõe uma só perspectiva e não oportuniza um olhar ampliado e crítico sobre o que se ensina e o que se aprende, sobre como se ensina e como se aprende. As ações cotidianas, aceitas e repetidas pelo senso comum, acabam por ser contrapostas e criticadas pelo conhecimento científico, que busca gerar uma nova ação. No caso da busca desta investigação, optou-se por um trabalho que envolvesse as juventudes em uma prática social transformada.

Em um contexto educativo inclusivo, os sujeitos são oportunizados a pensar a partir desse movimento dialógico e dialético, sabendo que os novos saberes apresentados, acrescidos dos conhecimentos acumulados e da capacidade de pensar de forma crítica, são capazes de conduzir educadores e educandos a fazerem uso desse tipo de mecanismo em seus contextos sociais. Compreendendo que esse movimento tem o potencial de favorecer com que a prática do senso comum passe a ser questionada, bem como as práticas separatistas, opressoras e segregacionistas aqui já citadas.

Esse sujeito que age na participação e reflete sobre suas ações, ao ser mediado por saberes individuais, coletivos e científicos, torna-se capaz de pensar de forma crítica e constituir-se como agente transformador da sociedade, rompendo com ciclos de dominação. Para Simone de Bovoair (1949 - 2019, p. 32), “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios

oprimidos”. Já Freire, P. (2002, p. 24) amplia essa reflexão por meio de uma perspectiva mais crítica, ao afirmar que “quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é tornar-se opressor”.

O povo de Ubaranas viveu e vive em um contexto de opressão, porém, generosamente, abriu suas casas, suas memórias e seus afetos para contar histórias, essas pessoas romperam com o ciclo de agressividade, seu acolhimento revela que a arte é capaz de contribuir para romper com ciclos opressores. A experiência nos levou para o que Krenak (2019) chama de “um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. (...) Que é uma experiência transcendental na qual o caso da humanidade implodir, se abrindo para outras visões da vida não limitada (p. 32). Certamente a experiência com as pessoas em Ubaranas confirmou-me a certeza de contar histórias pode provocar sentimentos empáticos e melhorar este mundo, ou adiar o final dele, como conclama Krenak (2019).

Contando histórias, os moradores de Ubaranas convivem, amam, educam e enfrentam opressão, preconceitos e dores. A experiência com a comunidade amplia a crença no rompimento desses ciclos, contribui para que possamos crer na capacidade da educação que liberta oprimidos e que dá voz, também na sua potencialidade de favorecer com que oprimidos contribuam para a própria libertação e de outros.

O reconhecimento das histórias da tradição oral como um potencial espaço dessa educação dialógica e libertadora, especialmente em um trabalho de mediação intercultural com jovens, foi oportunizado pelas vozes desses contadores de histórias que nos apresentaram perspectivas de rompimento com dinâmicas opressoras, mostrando-se favoráveis à autonomia de sujeitos e comunidades. O contador – afirma Galeano (2002) – é alguém que preenche, “grávido de gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva está todo brotado de pessoinhas” (Galeano, 2002 citado por Soares, 2015, p. 218).

Segundo Clarissa Pinkola Estés (1998), as histórias que as pessoas contam entre si contribuem para o surgimento de camadas de afeto e resiliência. A autora destaca ainda que:

Como os sonhos noturnos, as histórias costumam usar a linguagem simbólica, evitando, portanto, o ego e a persona, para chegar direto ao espírito e à alma que procuram ouvir as instruções ancestrais e universais ali embutidas. Em decorrência desse processo, as histórias podem ensinar, corrigir erros, aliviar o coração e a escuridão, proporcionar abrigo psíquico, auxiliar a transformação e curar ferimentos (p. 17).

Para Calvet (2011), “A literatura oral é uma maneira particular de tratar a herança cultural própria da tradição oral, enquanto a tradição oral diz respeito à sociedade como um todo” (p. 55). A literatura oral de Ubaranas é herança de seus moradores e pertence à humanidade, sua partilha contribui para se reconhecer a importância do argumento de Benjamin (1994) de que “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (p. 223).

A afirmativa do autor também encontra coerência no discurso de Calvet (2011) ao afirmar que “O texto da tradição oral, obviamente, está imerso em uma cultura e em uma ideologia que lhe conferem a maioria de suas características. E essas características, por sua vez, relacionam-se diretamente com a história” (p. 111). Já para Pinto Antunes (2009):

A interculturalidade, assim como a educação intercultural concretizam este projecto ético de diálogo, de interacção, de intercâmbio entre culturas, de respeito pelo outro e pela sua diferença, não a entendendo apenas como objecto de aceitação e tolerância, mas como factor de progresso e inovação (p. 40).

Foi diante dessas reflexões que o estudo estabeleceu um compromisso ético para a produção de um trabalho escrito que dialoga com um documentário participativo. A perspectiva foi justamente de contribuir para que possamos ir além da tolerância e da aceitação.

Ao partilhar o processo de busca pela voz, os gestos e as expressões de Ubaranas, a investigação configurou-se como uma experiência social e artística, que envolveu diversos narradores e narrativas que constituíram esta jornada. A esse respeito, Caetano & Paz (2018) afirmam que:

Construir uma tese não será um mero diletar mais ou menos solto sobre uns quantos conceitos – ou pode ser? – nem apenas uma escrita à procura de si própria. Será uma parte, mas temos de ter consciência, e muitos a têm, ou começam a perceber, o duro que vai ser/está a ser. O processo carece de materialização e esta exigência é a de todo o processo criativo, onde temos de estar preparados para nos deixar morrer – algo em cada momento precisa de morrer – para nascermos de novo, em cada momento (pp. 56 - 57).

Essas pequenas “mortes” atravessaram a experiência e a falta de aproximação com a produção de produtos culturais na linguagem audiovisual foi uma delas. A narrativa documental exigiu a apropriação de conceitos específicos, além de atenção à função de um documento visual enquanto recurso e espaço investigativo. A experiência de produzir o filme oportunizou narrar uma história que conta a história de uma comunidade que conta histórias, uma proposta de metalinguagem banhada também de superação.

O cinema, pela própria condição de produção artística, expressa e transmite uma mensagem. O cinema etnográfico amplia a condição do encontro com cada detalhe da linguagem, portanto, necessita de atenção singular, tanto em relação ao caráter estético/criativo, como enquanto registro dos dados investigativos a serem analisados. Cole (2007) chama atenção para o fato de que “até muito recentemente o trabalho de captação e, sobretudo, de edição de imagem era muito especializado, distanciando o pesquisador da produção audiovisual” (p. 120).

Ao discorrer sobre a relação entre ética e estética na educação, Hermann (2005, p. 11) afirma que a finalidade do seu trabalho foi “compreender como se legitima a educação quando o universalismo ético do Iluminismo, que sustentou a educação moderna, vê-se dissolvido em sua base de justificação, produzindo novas realidades e uma pluralidade de perspectivas orientadoras do agir humano”. A consciência dessa pluralidade de significados é apontada pela autora como possibilidade “de transcender as fronteiras racionais, criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético” (Hermann, 2005, p. 12).

Para a autora, é importante ainda que os trabalhos em educação favoreçam a percepção de que “é possível ultrapassar os limites das justificações exclusivamente racionais e compreender que o estético não é o oposto da ética, como inicialmente entendido no pensamento filosófico” (Hermann, 2005, p. 13).

Hermann (2005, p. 14) afirma também ser possível, por meio de um processo reflexivo “compreender como o sensível (no sentido grego de *aisthesis*), envolvendo todo o sujeito, pode gerar formas de sensibilidade e uma profunda inserção na totalidade da vida. O estético, ao trazer a interpretação da vida, gera novos modos de integração ética”.

O compromisso deste trabalho, ao partilhar a cultura de Ubaranas, foi promover esse diálogo entre ética e estética, em especial ao apresentar a produção de um documentário participativo como favorável à relação entre jovens e comunidade por meio de uma proposta de mediação intercultural. Essa jornada também levou ao território a necessidade de dialogar sobre as descobertas produzidas pela convivência natural com as pessoas, suas manifestações, seus rituais, as decisões políticas tomadas, como as tomaram etc.

Observou-se que para os participantes da investigação, especialmente para o grupo de jovens quilombolas, narrar uma história sobre o lugar que ocupam no mundo enquanto jovens e enquanto moradores de uma comunidade remanescente de quilombo, gerou aprendizagens interculturais capazes de favorecer o sentido de pertença. Percebeu-se que participar dos momentos de formação, bem como dialogar sobre o processo de recolha das histórias e da própria produção do filme, favoreceu o fato de que a participação pudesse se tornar sustentável, principalmente como

recurso de rompimento com dificuldades que envolvem questões políticas em torno da própria causa quilombola.

Ao discorrer sobre os objetivos da antropologia visual, Ribeiro (2007) define que:

[...] a utilização das tecnologias de som e da imagem na realização do trabalho de campo, uma vez que o projecto de investigação usa frequentemente as tecnologias, desde o trabalho de campo à construção do discurso audiovisual e à sua utilização nos contextos específicos para que foi produzido (p. 24).

Ao citar Shohat e Stan (2002), o autor destaca que:

O cinema e a fotografia prolongam e popularizam o projeto museológico de reunir nas metrópoles objectos zoológicos, botânicos, etnográficos, arqueológicos, num *continuum* entre o natural e o cultural. Os novos aparelhos da “reprodutibilidade técnica” demonstram o poder de decifrar as culturas alheias [...]. As invenções tecnológicas traçam o mapa do mundo como espaço do conhecimento das disciplinas (Ribeiro, 2007, p. 18)

A partir das argumentações e diante da experiência vivida, observa-se que esse espaço de conhecimento, justamente por encontrar-se democratizado, amplia a capacidade produtiva ao mesmo tempo em que também amplia o trabalho do mediador, tanto no que se refere às especificidades da linguagem artística, quanto em relação à linguagem técnica. Esse encontro de saberes exigiu um conjunto de reflexões a respeito dos conteúdos éticos e técnicos, comumente não visitadas nas produções caseiras feitas com equipamentos pessoais, amplamente vivenciadas na atualidade, principalmente pelos jovens.

Vale ressaltar que, tanto durante a investigação no território como em todo o processo de análise e interpretação dos dados, levou-se em consideração os pressupostos da etnografia crítica, visto que o trabalho partiu da busca por uma mudança intencional, inicialmente na perspectiva de atender à queixa-conflito apresentada pelos líderes da comunidade e ampliou-se a outras esferas de participação. Esses aspectos tornaram-se relevantes para um estudo no campo etnográfico, realizado especificamente na atual conjuntura política do Brasil, em que especialmente os grupos minorizados estão sofrendo opressão e preconceito, de forma ainda mais enfática do que no passado recente, resultante da reconfiguração política, muito mencionada pelos jovens em seus discursos. Dessa forma, foi considerado que “[...] tão importante como conhecer a realidade objetiva, é que a comunidade ou grupo se conheça a si mesmo, suas percepções, seus valores e crenças, seus temores e aspirações” (Bordenave, 1994, p. 64).

Costa (2015) afirma que “Essa necessidade de narrar e de estabelecer laços nos aproxima dos ancestrais. Entretanto, de que modo as narrativas são reorganizadas no contexto atual?” (p. 35).

A pergunta sobre a forma como as narrativas são organizadas remete à valorização da existência e da sua partilha nos contextos comunitários. Para tanto, a investigação atuou na perspectiva de contribuir com a participação dos jovens na dinâmica comunitária, oportunizando aprendizagens interculturais, por meio da recolha de suas próprias histórias.

Compreendeu-se que um processo de mediação comunitária é capaz de promover diálogos interculturais e de fortalecer os valores de uma comunidade, sejam eles de ordem educativa, social e/ou política. A partir de todas essas questões, entende-se como fundamental para o bem comum que os jovens moradores conheçam sua cultura, sintam-se parte dela e tenham orgulho da própria história. Essa perspectiva atua não apenas para favorecer a causa quilombola, mas, principalmente, para a elevação da autoestima e para o fortalecimento de autonomia desses jovens como cidadãos negros e cidadãs negras, para que possam atuar social e politicamente, tornando-se orgulhosos transmissores do patrimônio cultural do seu lugar e em honra da memória e da luta de seus ancestrais.

A jornada foi mostrando-se capaz de ampliar o sentido de pertença e contribuir com a luta política da comunidade, principalmente pelo fato de ser banhado pelo potencial empático das práticas artísticas de investigação. A inquietação, identificada por Caetano & Paz (2018) em seu texto, apontada como resultante do peso da responsabilidade acadêmica de uma pesquisa participativa, contribuiu significativamente para a percepção do que foi constituído em Ubaranas. O texto das autoras iluminou a busca por identificar se foi possível, para este trabalho, favorecer o que chamam de “perspectiva das universidades construir conhecimento com todos os que se implicam na sua construção” (Caetano & Paz, 2018, p. 57). A provocação de ambas é de que trabalhos investigativos possam levar “a bom porto os nossos projetos; de interrogarmos os sistemas onde nos inserimos; da investigação ter também uma responsabilidade social de transformação” (Caetano & Paz, 2018, p. 57).

O estudo realizado em Ubaranas foi constituindo-se como um espelho para a própria comunidade, para a atuação da investigadora como educadora e artista, para os jovens das duas comunidades e para todos os envolvidos. Vale ressaltar que, em nenhum momento, se trabalhou na perspectiva de um resgate da cultura oral de uma comunidade tradicional, as histórias de Ubaranas não estão e nem estavam cativas, foram encontradas naturalmente vivas, assim como as palmeiras que produzem a palha permanentemente encontrada nas mãos dos artesãos e das artesãs que lá vivem e trançam chapéus, cestos, esteiras, vivem nesse trançar da vida em comunidade.

Embora o presente estudo não permita a generalização para outras comunidades, espera-se que os resultados alcançados possam, de alguma forma, contribuir com a jornada e com as

aprendizagens de outros educadores, de outros jovens e de outras comunidades. O poeta português Afonso Lopes Vieira afirma que os “poemas devem ser lidos com ouvidos”, espera-se que este trabalho seja lido da mesma forma, principalmente, para que possa fazer sentir e fazer sentido, somente assim será capaz de contribuir para o aperfeiçoamento e o aprofundamento de questões ligadas à interculturalidade em contextos educativos e comunitários.

### **“Só sei que foi assim”**

Na última ação desta investigação, mais precisamente no dia 29 de dezembro de 2019, testemunhou-se os moradores de Ubaranas dirigirem-se lentamente ao centro da comunidade. Adultos, jovens e crianças foram aproximando-se a pé, de bicicleta, de carroça, de moto, a cavalo, eles foram chegando devagar, movidos pelo desejo de ver e ouvir suas próprias histórias contados no cinema. Sentados em cadeiras organizadas pela liderança comunitária, acadêmicos, equipe técnico-artística e a comunidade inteira assistiram à primeira sessão pública do documentário.

A tela armada ao ar livre, sob um mar de cajueiros, compôs um inusitado espaço de exibição. A lâmpada retirada do poste por uma das crianças permitiu que milhares de estrelas compusessem uma verdadeira paisagem cinematográfica. Quando o filme terminou, ainda no escuro, ouviu-se um longo tempo de aplausos que reafirmaram que a vida só faz sentido quando nos fizer sentir!

*“Essas histórias foram encontradas*

*Tal qual encontramos*

*Assim nos contaram*

*Assim vos contamos”*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoforado, D. (2008). *Uma Estória de Amor: Um Diálogo Intercultural* (pp. 157-165). Belo Horizonte: Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular de Anápolis.
- Almeida, H. N. (2009). Um Panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In Veiga Simão, A.M; Caetano; A.P. & Freire, I. (Orgs.). In. *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 115-128). Lisboa: Instituto de Educação.
- Alves, C. (2008). *O navio negreiro. Tragédia no mar*. Coleção Fortuna Crítica. São Paulo: Global.
- Amaral, M. (2017). *As mil e uma noites*. 1o Vol. Traduzido a partir dos mais antigos manuscritos árabes. Silveira: E-Primatur.
- Arantes, V. A. (2006). Convivência Democrática e Educação: a construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. In *Ética e cidadania*. Brasília: BRASIL - MEC - Coleção Salto para o futuro, No. 25. (Orgs.) FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2176-2-convivencia-democratica-juvenil-pdf/file>
- Assaré, P. (2003). *Digo e não peço segredo*. Fortaleza: Editora Escrituras.
- Bairon, S. (2007). O Diálogo em questão: hipermídia, antropologia visual e história cultural. In J. S. Ribeiro & S. Bairon. (Orgs). *Antropologia visual e Hipermedia* (pp. 44 - 59). Porto: Edições Afrontamento.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M & Volochínov, V. N. (1929 - 1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, A. M. (2009). Mediação Cultural e Social. In A. M. Barbosa & R. Coutinho (Orgs). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (pp. 141-159). São Paulo: Editora UNESP.
- Barroso, O. (2019). *Antropologia da Arte*. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – Ed UECE.
- Bedran, B. (2011). Impressões de uma contadora de histórias – meu encontro com a arte narrativa. In B. Prieto (Org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* (pp. 59-66). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Barroso, O. (2019). *Antropologia da Arte*. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – Ed UECE.
- Bettelheim, B. (2004). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bezerra, T. (2018). Sete Histórias á Sombra do Cajueiro. In Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC-Psi & Associação dos Agricultores e Agricultoras Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas – ASURQUI (Orgs). *Relicário de Ubaranas: Memórias de um Lugar Quilombola* (pp. 111-139). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Assis: Triunfal Gráfica e Editora.
- Bezerra, T. & Silva, M. (2018). Os cadernos de Dona Madalena. In Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC-Psi & Associação dos Agricultores e Agricultoras Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas – ASURQUI (Orgs). *Relicário de Ubaranas: Memórias de um Lugar Quilombola* (pp. 27-44). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Assis: Triunfal Gráfica e Editora.
- Bogdan, R. & Bikten, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é participação?* - Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, E. (2003). *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das letras.
- Bovoir, S. (1949 - 2019). *O Segundo Sexo*. Lisboa: Editora Quetzal.
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

- Brandão, C. R. (1986). *O Outro esse difícil*. In: Brandão, C. R. Identidade e etnia. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, W., Lima, T., Rocha, C., Rodrigues, O., & Silva, D. (2018). Qui-Lom-Bo-Las, de terra nos pés e nas mãos: Histórias de vida, formas de resistência e narrativas de escravização. In Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC-Psi & Associação dos Agricultores e Agricultoras Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas – ASURQUI (Orgs). *Relicário de Ubaranas: Memórias de um Lugar Quilombola* (pp 49-57). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Assis: Triunfal Gráfica e Editora.
- Brandão, W., Rocha, C., & Silva, D. (2018). Outras histórias (Ou: nós que viemos de fora...). In Laboratório de Estudos sobre a Consciência – LESC-Psi & Associação dos Agricultores e Agricultoras Remanescentes de Quilombos do Córrego de Ubaranas – ASURQUI (Orgs). *Relicário de Ubaranas: Memórias de um Lugar Quilombola* (pp 143-153). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Assis: Triunfal Gráfica e Editora.
- Brolezzi, A.Carlos. (2014) *Empatia em Vygotsky*. Publicação DOI: 10.5585/Dialogia .No. 20. 4944.
- Busatto, C. (2003). *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Caetano, A .P. (2004). Mudança e Formação de Professores. In A. Nóvoa (Org). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores: Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp. 227-252). Lisboa: Educa.
- Caetano, A. P & Afonso, J. C. (2014). Trans-Inter-Multiculturalidade - A Poesia Como Lugar De Mediação. In M. Mesquita (Org). *Fronteiras Urbanas - Ensaios sobre a humanização do espaço* (pp. 45-68). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. P. (2017). Ética e complexidade na mediação comunitária (pp. 41-58). Devenir. *Revista de Estudios culturales e Regionales*.
- Caetano, A. P., & Paz, A. L. (2018). Investigar em educação artística, construindo uma comunidade dialógica, rondando os abismos. In J. P. Queiroz & R. Oliveira, *Arte e Ensino: Propostas de Resistência* (pp. 49-60). Lisboa: CIEBA. Disponível em [http://congressomateria.fba.ul.pt/rede/2018\\_rede\\_01\\_04\\_Caetano.pdf](http://congressomateria.fba.ul.pt/rede/2018_rede_01_04_Caetano.pdf)
- Candau, V. M. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença* (pp. 45 - 185). Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação V.13 No37.
- Candau, V. M. (2014). *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Candau, V. M. (2016). *Cotidiano esColar e práticas interCulturais* (pp. 802-820). Revista Cadernos de Pesquisa v.46 No.161.
- Casa-Nova, M. J. (2008). *Etnografia e Produção de Conhecimento: Reflexões Críticas a partir de Uma Investigação com Ciganos Portugueses*. Lisboa: ACIDI.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *A Mediação Intercultural e a Construção de Diálogos entre Diferentes: Notas soltas para reflexão* (pp. 61-68). Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores.
- Calvet, J. L. (2011). *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Carvalho, G. (2002). *Patativa poeta pássaro do Assaré*. Fortaleza: Omni.
- Cascudo, L. C. (1954). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Cascudo, L. C. (1967). *Folclore do Brasil (pesquisas e notas)*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Fundo de Cultura.
- Cascudo, L. C. (1971). *Tradição, ciência do povo: Pesquisas na cultura popular do Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Cascudo, L. C. (1986). *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Itatiaia/ EDUSP.
- Cascudo, L. C. (2012). *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Editora Global.
- Chartier, R. (2017). *Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época*. São Carlos - SP: EDUFSCAR.
- Coelho, F. (2012). *Algumas notas sobre a historia do cinema documentário etnográfico* (pp.755- 766). Universidade Federal de Goiás - UFG. Revista Comunicación, No10, Vol.1,

- Cole, A. (2007). A arte do documentário: notas sobre o audiovisual, a antropologia visual e o processo de criação. In Ribeiro, J. S. & Bairon, S. (Org.). *Antropologia visual e Hipermedia* (pp. 109-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. S. (2015). O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In *Contaço De Histórias: Tradição, poética e interfaces* (pp. 29-38). Medeiros, F. H. e Moraes, T. M. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Costa e Silva, A. M.; Caetano, A. P. & Freire, I.; Moreira, M. & Freire, P.; Ferreira, A. S. (2010) *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos* (pp. 119-151). Revista Portuguesa de Educação. No 23. CIED - Universidade do Minho.
- Cruz, A. (2002). Ensino Médio: Projetos Juvenis. In: *Ensino Médio: Projetos Juvenis*. Brasília: BRASIL - MEC - Coleção Salto Para o Futuro - Edição 10 anos.
- D'Ambrosio, U. (2014). À Guisa de Prefácio. In M. Mesquita(Org.). *Fronteiras Urbanas - Ensaio sobre a humanização do espaço* (pp. 7-18). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Darras, B. (2009). As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In, Barbosa, A. M & Coutinho, R. (Org.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (pp. 23-52). São Paulo: Editora UNESP.
- Elesbão de Almeida, R. (2003). *A Empatia em Edith Stein*. Cadernos IHU / Instituto Humanitas Unisinos. – Ano 1, n. 1– São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Estés, C. P. (1998). *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco. Estés, C. P. (1999). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Farias, C. A. (2011). Contar história é alimentar a humanidade da humanidade. In Prieto, B. (Org.). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* (pp. 19-22). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Fernandes, J. G. (2015). A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais. In Medeiros, F. H. & Moraes, T. M.(2015) *Contaço De Histórias: Tradição, poética e interfaces* (pp. 96-112). São Paulo: Edições Sesc São Paulo
- Ferraz, A. L. C. (2014) Etnografia em filme e ensino de antropologia: apontamentos de sala de aula. In Ferraz, A. L. C & Mendonça, J. M (Org.). *Antropologia visual: perspectivas de ensino e pesquisa* (pp. 35-50). Brasília - DF: ABA.
- Fleuri, R. M. (2003). Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR.
- Freire, I. (2014). Da etnografia à etnografia crítica. In M. Mesquita(Org.). *Fronteiras Urbanas - Ensaio sobre a humanização do espaço* (pp. 81-87). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fleuri, R. (2003). Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. Educar, Curitiba, Especial. Paraná: Editora UFPR. (pp. 121-136)
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fonseca, A. (2018). A Literatura Infantil Como Estratégia de Desenvolvimento da Competência Intercultural na Educação Pré-Escolar. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Galeano, E. (2002). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L & PM
- Galeano, E. (2010). *As Veias Abertas da América Latina*. Porto Alegre: L & PM
- Gabriel, E. (2005). Linguagens Artísticas da Cultura Popular - Proposta Pedagógica. In: *Linguagens Artísticas da Cultura Popular*. Brasília: BRASIL - MEC - Coleção Salto para o futuro, No. 01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ acessibilidade-sp-940674614/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro>
- Gadotti, M. (2012). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas cimentadas por uma causa comum*(pp. 10-32. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v. 18, n. 1.
- Gusmão, N. M. (1999). *Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro* (pp. 41-78). Campinas - SP: UNICAMP - Cadernos de Pesquisa, No 107.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hampâté BÂ, A. (2010). A Tradição Viva. In Ki-Zerbo. J. *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). Brasília: Unesco.
- Hermann, N. (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lemaire, R. (2009). Reler Patativa do Assaré: redescobrir um mundo. In: Carvalho, G. (Org.). *Patativa em sol maior: treze ensaios sobre o poeta pássaro* (pp. 12 - 29). Fortaleza: UFC.
- Lobato, M. (1995). *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lopez, I. (2009). *Tecnologia Social da Memória: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*. São Paulo: Museu da Pessoa/Fundação Banco do Brasil.
- Machado, R. (2011). E eles foram felizes para sempre. In B. Prieto (Org). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* (pp. 196 - 201). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Machado, R. (2015). *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta.
- Matos, G. A. (2009). *A Palavra do Contador de Histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2009). *Oralidade e escrita* (pp. 119-146). v. 9, n. 1. Anual. Conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Goiás: Signótica.
- Medeiros, F. H. & Moraes. T. M. (2015). Soprado pelo vento para chamar passarinhos e esticar horizontes. In Medeiros, F. H., Veiga, M. & Moraes, T. M. (org) *Contaçõ de Histórias: tradição, poéticas e interfaces* (pp. 11-22). São Paulo: Edições Sesc.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Meireles, M. T. (1998). *Contos e Lendas. Abordagem e Reflexão*. Lisboa: Vega Escolar.
- Melo, M. A. B. (2019). O direito fundamental de propriedade dos remanescentes das comunidades de quilombo no Brasil - Tese de Doutorado em Direito. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Mont'Alverne, R. (2011). Contos na prisão: um espaço chamado liberdade. In B.Prieto (Org). *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* (pp. 177-184). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Montenegro, A. T. (1992). *História Oral e Memória. A Cultura Popular Revisitada*. São Paulo: Editora Contexto.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Morgado, M. (2012). Tipologia de contos interculturais. Ata Simpósio Castelo Branco - EUMO. Disponível em: [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2106/1/ATAS\\_final2.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2106/1/ATAS_final2.pdf)

- Morin, E. (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Europa-América.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E & Ciurana, R. (2003). *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Moura, G. (2010). Estórias Quilombolas. In *Coleção caminho das pedras*; v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/estorias\\_quilombola\\_miolo.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/estorias_quilombola_miolo.pdf)
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*.
- Oliveira, C. L. (2008). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características* (pp. 33-46). *Revista Travessias*. v. 2, n. 3.
- Orlandi, E. P. (2001). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas - SP: Pontes.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. (pp.153-160). Lisboa: Plátano Universitária. Disponível em: <https://alpha.sib.uc.pt/?q=content/comunicação-e-literatura-popular-um-estudo-preliminar-sobre-literatura-popular-de-tradição-o>
- Pereira, A. (2002). Juventudes e Projetos De Vida: O Papel das Escolas. In *Ensino Médio: Projetos Juvenis*. Brasília: BRASIL - MEC - Coleção Salto Para o Futuro - Edição 10 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro>
- Peixoto, C. (2014). Etnografia em filme e ensino de antropologia: apontamentos de sala de aula. In Ferraz, A. L. C & Mendonça, J. M (Org.) *Antropologia visual: perspectivas de ensino e pesquisa* (pp. 133-140). Brasília - DF: ABA.
- Pinto Antunes, M. C. (2009). Interculturalidade e Intervenção Comunitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. paginas 39-48 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50285/1/Interculturalidade%20e%20intervenção%20comunitária.pdf>
- Pietro, H. (1999). *Quer Ouvir uma História?* – Lendas e mitos no mundo da criança. Rio de Janeiro: Editora Angra.
- Queirós, B. C. (1986). *Correspondência*. Belo Horizonte: Editora Miguilim
- Ribeiro, J. S. (2005). Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação . *Revista De Antropologia*, v. 48 No2, paginas 613 - 648. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000200007>
- Ribeiro, J. S. (2005). Interdisciplinaridade. Porto Alegre: *Revista Informática na Educação: teoria & prática*. v.8, n.2.
- Ribeiro, J. S. (2007). Antropologia visual e Hipermedia - Objectivos da Antropologia Visual. In Ribeiro, J. S & Bairon, S. (Org.). *Antropologia visual e Hipermedia* (pp. 13-26). Porto: Edições Afrontamento.
- Romero, S. (2013). *Contos Populares do Brasil*. Fortaleza: Armazém da Cultura.
- Santiago, M. C.; Akkari, A. & Marques, L. (2013). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, B. S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença* (pp. 1-61). Oficina do Centro de Estudos Sociais. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Disponível em: [http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao\\_multicultural\\_igualdade\\_diferenca.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf)
- Santos, L. C. (2006) A palavra falada o som e o sentido humanos. In E. Araújo. *Negras Palavras à sombra do baobá* (pp. 8-11). Museu AfroBrasil. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br>
- Saramago, J. (2008). *Palavras para uma cidade*. Cidade do Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (2018). *Deste Mundo e do Outro*. Cidade do Porto: Porto Editora.
- Saramago, J. (2018). *O Caderno*. Cidade do Porto: Porto Editora.

- Sereburã, Hipru, Rupawe, Serezabdi & Sereñimirâmi. (2005). *Wamrême Za'ra - Nossa palavra. Mito e história do povo Xavante*. São Paulo: Editora SENAC.
- Silva, I.; Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group. Considerações teóricas e metodológicas* (pp. 175- 189). *Revista Lusófona de Educação*.
- Soares, C. F. (2011). *As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica*. Tese de Doutorado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Biblioteca de Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3002>
- Soares, M. L. (2015). Memória de Mnemosyne. In B. Prieto (Org.) *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* (pp. 215-224). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Sobral, C. & Caetano, A. P. (2016). *Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância* (pp. 40-54). ESTREIADIALOGOS - Revista da rede internacional de Investigação-Ação Colaborativa.
- Sousa, F. (2015). Património Cultural Imaterial. Memoriamedia e-Museu - métodos, técnicas e práticas. Lisboa: Memória Imaterial CRL. Disponível em: [http://www.memoriamedia.net/pci\\_docs/PCI-MEMORIAMEDIA\\_METODOS\\_PRATICAS\\_web.pdf](http://www.memoriamedia.net/pci_docs/PCI-MEMORIAMEDIA_METODOS_PRATICAS_web.pdf)
- Souza, H. (1996). *Democracia e Cidadania: cinco princípios e um fim*. São Paulo: Editora Moderna.
- Thompson, P. (2006). *A voz do passado – História Oral*. São Paulo: Paz e Terra.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Ed DIFEL.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vaz da Silva, F. (2011). *Mulheres do outro mundo, fadas e serpentes*. Lisboa: Círculo de Leitores & Temas e Debates.
- Unesco. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: Unesco. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por)
- Unesco. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Edições Colibri e Cid/IPL.
- Yunes, E. (2002). A narrativa em Câmara Cascudo: interdisciplinariedade avant la lettre (pp. 51-60). In: Yunes, E. (Org) *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola.

#### **Sites Consultados:**

- <http://www.museudapessoa.net>
- <https://www.memoriamedia.net>
- [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine\\_main&xpid=I](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=I)

#### **Documentos Consultados:**

- BRASIL (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL (2015). Relatório Técnico de Identificação de Delimitação (RTID) - Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego de Ubaranas - Brasília: MDA/INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).
- PORTUGAL (2012). Relatório: A Educação para a Cidadania na Europa. EURYDICE - Unidade Portuguesa. Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.