

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

ANAMARIA AZIZ CRETTON

FOLCLORE, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO
Discursos e Memórias em Práticas Comunicativas Institucionais

Rio de Janeiro

2009

ANAMARIA AZIZ CRETTON

FOLCLORE, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO
Discursos e Memórias em Práticas Comunicativas Institucionais

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Memória Social pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Diana de Souza Pinto

Rio de Janeiro

2009

ANAMARIA AZIZ CRETTON

FOLCLORE, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

Discursos e Memórias em Práticas Comunicativas Institucionais

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Memória Social pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social.

Orientadora: Prof^a. Dra. Diana de Souza Pinto

Prof^a. Dra. Maria Laura Viveiro de Castro Cavalcanti – PPGSA/UFRJ

Prof. Dr. Mário de Souza Chagas – PPGMS/UNIRIO

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire – PPGMS/UNIRIO

Prof^a. Dra. Diana de Souza Pinto (Orientadora) – PPGMS/UNIRIO

Rio de Janeiro, 19/ 02/ 2009.

Dedico esse trabalho

Ao Carlos e ao Pedro,
meus amores.

Aos meus pais,
irmãs (os), sobrinhas (os)
e cunhadas (os).

Aos meus alunos!

A Paulo Freire e
Nise da Silveira,
a quem muito
admiro.

Agradecimentos

Agradeço ao professor Bessa, pela acolhida ao programa (PPGMS), por sua integridade e generosidade.

A Diana, querida orientadora, que em toda a trajetória guiou-me pela mão, sugerindo, questionando, estimulando, além de revisar cuidadosamente os textos.

A Maria Laura Cavalcanti e Mário Chagas, pelas sugestões e provocações estimulantes no momento da qualificação.

A Luis Rodolfo Vilhena e Gilberto Velho, pela oportunidade de ler “Projeto e Missão”.

Ao Carlos, pela leitura atenciosa e revisão, pelo apoio e incentivo constantes. Ao Pedro, nosso filho, pelo carinho, salvando-me nos momentos de pânico com a informática.

A Nanci Nóbrega, Fernando Lébeis, Francisco Gregório, Eliana Yunes e Maria de Lourdes Soares, professores que me aproximaram dos temas desta pesquisa.

A Claudia Márcia Ferreira, diretora do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, pelo interesse e abertura à pesquisa.

A Lucia Yunes e Lucila Telles, pelas sugestões de leitura, empréstimos, doações, troca de e-mails e pelas entrevistas.

A equipe de Difusão Cultural e Elisa Diniz, pelas informações e receptividade.

A Doralice, da Biblioteca Amadeu Amaral, pelo papel de Ariadne, trazendo-me preciosidades das estantes.

A diretora, coordenadora, professoras, funcionários e crianças da escola municipal, pela acolhida e viabilidade da etnografia.

A Maria Clara Cavalcanti, Maria Igenes Corrêa e Olívia Dornelles, pelas sessões de histórias e oficinas, pelo empréstimo de livros, pela amizade.

Aos amigos atmosféricos, Henrique, Luna, João e Elísio, companheiros nos saraus literários, amantes da literatura ficcional, pela oportunidade de contar histórias, aliviando a densidade das leituras teóricas.

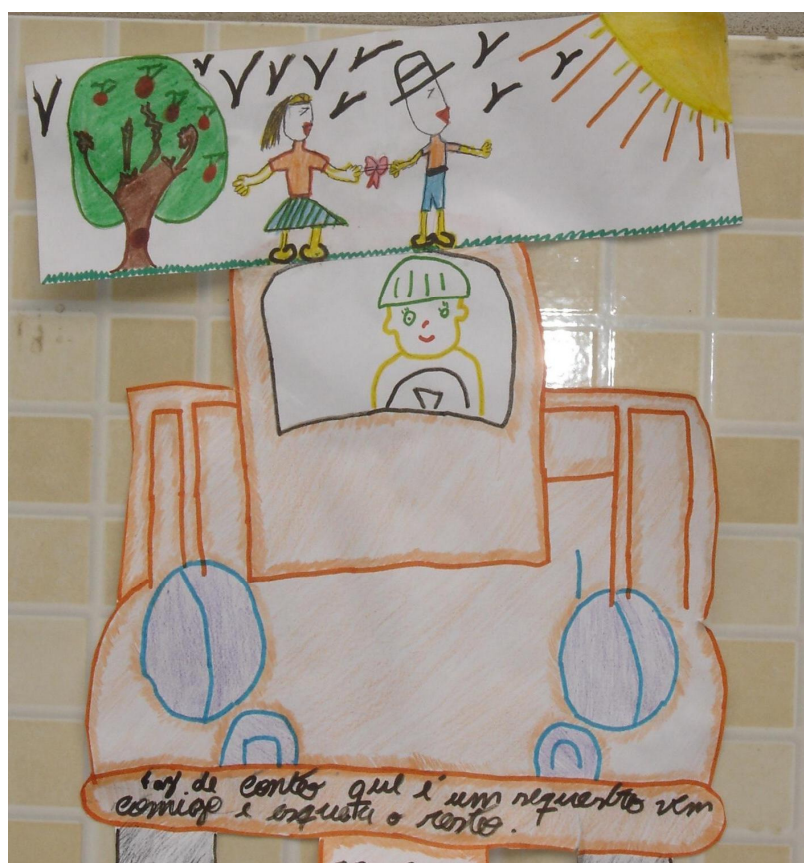
A turma de mestrado, sobretudo a Carol e Letícia, pelo companheirismo e cumplicidade.

A Laura Mostafa, Marise Barros e Bruno Pizzi, pela excelência em suas especialidades, assim como Henrique Cukierman, Lena Benzecry e Hércules Dias pelos SOS técnicos.

A Thaís, pelo apoio e segurança.

A CAPES, pela bolsa que viabilizou o projeto de pesquisa.

Prezado leitor,



“Faz de conta que é um seqüestro,
vem comigo e esquece o resto”.

Resumo

Esta pesquisa objetiva examinar e analisar a operacionalização das ações educativas desenvolvidas pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), enquanto ações mediadoras entre essa instituição cultural e as instituições de ensino formal. Segundo documentos do programa educativo desta instituição, suas ações visam a aproximar o público escolar do universo do folclore e da cultura popular, sob uma perspectiva antropológica contemporânea, através de empréstimos de pequenas coleções de seu acervo. Nesta investigação, de abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso de natureza etnográfica, a fim de observar como se operacionalizou o empréstimo do projeto itinerante “De mala e cuia” na Escola Municipal Coralina (nome fictício), situada em um bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Procuramos analisar em que medida essas ações reiteram e perpetuam discursos/memórias cristalizados (POLLAK, 1992) a respeito do folclore (ABREU, 2003) e da cultura popular (BURKE, 1989) e/ou modificam e atualizam a abordagem desses temas, problematizando a pluralidade cultural brasileira no âmbito escolar. Interessa-nos examinar quais discursos são construídos nessas práticas comunicativas institucionais (DREW; HERITAGE, 1992). A análise dos dados deste estudo interdisciplinar transita entre os estudos da memória social, a partir dos conceitos de rememoração produtiva (HUYSSSEN, 2000) e de enquadramento da memória (POLLAK, 1989) e o campo de estudos da linguagem, a partir da análise do discurso em uma perspectiva sócio-interacional (GOFFMAN, 1981 e TANNEN, 1986). O arcabouço teórico dessa vertente lingüística possibilita o estudo da língua em uso na interação social. As noções de enquadre, alinhamento (GOFFMAN, 2002), pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) e esquemas de conhecimento (TANNEN; WALLAT, 2002) ancoram a análise desenvolvida. O *corpus* é composto por observações etnográficas, fotografias, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas e alguns documentos escritos de ambas as instituições. A análise dos dados sugere oscilações entre a reiteração dos conceitos de folclore e cultura popular, conforme a perspectiva do movimento folclórico brasileiro (VILHENA, 1997), mas também apontam para ampliações conceituais. A reiteração foi observada nos casos em que as professoras expressam uma tendência a associar o folclore e a cultura popular exclusivamente a lendas, ao passado, ou a algo distante, “regional”, anônimo, “tradicional”, representativo de uma suposta identidade nacional. Em outros casos, mais alinhados com a perspectiva antropológica contemporânea, na qual se reconhece o caráter dinâmico das manifestações culturais, foram observadas associações dessas categorias com a atualidade, o cotidiano e os processos de construção e transformação permanentes. As mudanças conceituais redimensionam a importância do programa educativo do CNFCP embora a análise aponte também para a necessidade de maior investimento na interação e de diálogo entre os profissionais das duas instituições.

Palavras-Chave: Memória social. Folclore e cultura popular. Museu e educação. Mediação.

Abstract

This study is aimed at examining and analyzing how the educational initiatives developed by the National Center of Folklore and Popular Culture (CNFCP) were put into practice, considering the role such initiatives play in mediating between this cultural institution and institutions of formal education. As stated in the education program's documents, the aim of these initiatives is to help bring the school audience into closer contact with the universe of folklore and popular culture as understood by the contemporary anthropological perspective by making small assortments of its collection available for borrowing. During the investigation, in which a qualitative approach was used, an ethnographic case study was conducted in order to observe how the loans promoted by the itinerant project "De Mala e Cuia" were put into practice at Escola Municipal Coralina (fictitious name), located in the north zone of the city of Rio de Janeiro. The aim of this study was to analyze the extent to which these initiatives would reiterate and perpetuate crystallized discourses and memories (POLLAK, 1992) about folklore (ABREU, 2003) and popular culture (BURKE, 1989) and/or change and update the approach to these topics, thus bringing the issue of Brazilian cultural pluralism into the realm of the school. The main interest would lie in examining what discourses are constructed during such institutional communicative practices (DREW; HERITAGE, 1992). The data analysis of this interdisciplinary study takes into consideration both social memory studies, using the concepts of productive remembering (HUYSEN, 2000) and memory framing (POLLAK, 1989), and the field of language studies, using discourse analysis from a social interaction point of view (GOFFMAN, 1981 and TANNEN, 1986). The theoretical structure of this linguistic line enables the study of the language used in social interactions. The notions of framing, alignment (GOFFMAN, 2002), contextualization cues (GUMPERZ, 2002) and knowledge schemas (TANNEN; WALLAT, 2002) form the groundwork of the analysis. The corpus consists of ethnographic observations, photographs, structured and semi-structured interviews and written documents from both institutions. The data analysis suggests oscillations towards the reiteration of the concepts of folklore and popular culture that are in line with the view of the Brazilian folkloric movement (VILHENA, 1997), but also indicates a broadening of concepts. The reiteration was observed in those cases where the teachers showed a tendency to associate folklore and popular culture exclusively to folk tales, to the past or to something distant, "regional", anonymous, "traditional", representative of a presumed national identity. In the cases where there was a better alignment to the contemporary anthropological perspective, in which the dynamic character of cultural manifestations is acknowledged, it was observed that those categories were associated to the present time, daily life and the permanent processes of construction and transformation. These changes in concept serve to reevaluate the importance of CNFCP's education program, although the analysis also indicates that it is necessary to invest more in both interaction and communication between the professionals of both institutions.

Key words: Social memory. Folklore and popular culture. Museum and education. Mediation.

Lista de Ilustrações

Fotos:

Foto 1 – Malas do projeto itinerante “De mala e cuia”	67
Foto 2 – Acervo contido nas malas do projeto	68
Foto 3 – As malas do projeto “De mala e cuia” na biblioteca da escola	107
Foto 4 – Plantas medicinais: boldo, pitanga, arnica, cidreira, laranja da terra, capim limão	110
Foto 5 – O Saci na garrafa: confecção das turmas da Educação Infantil	110
Foto 6 – Cordéis e brinquedos de sucata: perna de pau, bilboquê, jogo da memória	113
Foto 7 – Cartaz fixado no hall de entrada da escola	123
Foto 8 – Parte do mural fixado na porta da sala da prof ^a . Viviane	124
Foto 9 – Cópia fixada no fundo da sala da prof ^a . Cristina	125
Foto 10 – Mural do fundo da sala da prof ^a . Michele	126
Foto 11 – Mamulengos feitos com jornal, tecido e lã	144
Foto 12 – Brinquedos de sucata: petecas, ioiôs, pipas e dedoches	145
Foto 13 – Frases de pára-choque de caminhão: atribuir significados	146
Foto 14 – Pesquisa de “danças típicas brasileiras”: Bumba-meu-Boi	148
Foto 15 – Moldes de sereias coloridas e enfeitadas	151
Foto 16 – Moldes de Sacis coloridos por alunos da Educação Infantil	152
Foto 17 – Cartaz com petecas, ioiôs, corda, pipas e cata-ventos	152
Foto 18 – Ilustração livre dos alunos a partir de ditos populares	154
Foto 19 – Ilustração livre dos alunos sobre “comidas típicas”	154
Foto 20 – Perna de pau feita com lata e barbante	155
Foto 21 – Banho com pétalas de flores	156
Foto 22 – Pesquisa sobre medicina popular: chás e xaropes	156
Foto 23 – Pinturas no chão do pátio da escola	171

Gráficos:

Gráfico 1 – Idade das professoras	77
Gráfico 2 – Formação das professoras	78
Gráfico 3 – Carga horária semanal das professoras	79

Tabelas:

Tabela 1: Uso do acervo do projeto “De mala e cuia”	109
Tabela 2: Uso de outros acervos	112

Lista de abreviaturas e siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação
ABM – Associação Brasileira de Museus
BAA – Biblioteca Amadeu Amaral
CDFB – Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro
CECA - *Committee for Education and Cultural Action*
CFCP – Coordenação de Folclore e Cultura Popular
CNFL – Comissão Nacional de Folclore
CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FNBE – Fundo Nacional Biblioteca da Escola
FUNARTE – Fundação Nacional de Arte
IBAC – Instituto Brasileiro de Arte e Cultura
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
ICOM – *International Council of Museums*
INF – Instituto Nacional de Folclore
INRC – Inventário Nacional de Referência Cultural
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Laboep – Laboratório de Educação Patrimônio
LerUERJ – Programa de Leitura da UERJ
MEC – Ministério de Educação
MinC – Ministério da Cultura
MINOM – Movimento Internacional da Nova Museologia
ONU – Organização das Nações Unidas
PCH – Programa de Cidades Históricas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PUC – Pontifícia Universidade Católica
REM – Rede de Educadores de Museus
SBF – Sociedade Brasileira de Folclore
SESC – Serviço Social do Comércio
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNICEF – *The United Nations Children's Fund*
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ÁGUAS PASSADAS AINDA MOVEM MOINHOS?	19
1.1 Processos de construção da memória social	20
1.1.1 <u>Huyssen e a emergência da memória</u>	21
1.1.2 <u>Pollak e o trabalho de enquadramento da memória</u>	23
1.2 Processos de institucionalização da memória	27
1.2.1 <u>Museus e serviços educativos</u>	28
1.2.2 <u>Patrimônio cultural e cultura popular</u>	37
1.2.3 <u>O documento como fonte de pesquisa</u>	41
2 AS INSTITUIÇÕES E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	45
2.1 Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular: antecedentes históricos	46
2.1.1 <u>O movimento folclórico e o tema da identidade nacional</u>	46
2.1.2 <u>Do movimento à institucionalização</u>	55
2.1.3 <u>Política de documentação, divulgação e apoio institucional</u>	61
2.1.4 <u>A memória da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro nas escolas</u>	63
2.1.5 <u>De Mala e cuia – um projeto itinerante</u>	67
2.2 O processo de pesquisa de campo: primeiros contatos	71
2.2.1 <u>Uma greve no meio do caminho</u>	73
2.3 Escola Municipal Coralina	75
2.3.1 <u>Observações etnográficas na Escola Municipal Coralina</u>	79
2.3.2 <u>Documentos escritos</u>	82
2.3.2.1 <u>Documentos escritos da Escola Municipal Coralina</u>	82
2.3.3 <u>Fotografias</u>	83
2.3.4 <u>Entrevistas</u>	84
2.3.4.1 <u>Entrevistas estruturadas</u>	85
2.3.4.2 <u>Entrevistas semi-estruturadas</u>	85
2.4 Abordagem teórica para análise dos dados	87

3 ANÁLISE DOS DADOS	93
3.1 “De Mala e Cuia” na escola	94
3.1.1 <u>Reunião e texto de apresentação do projeto</u>	97
3.1.2 <u>O acervo das malas e outros acervos</u>	106
3.1.3 <u>Os empréstimos e o acesso às malas</u>	108
3.2 Concepções sobre folclore e cultura popular	120
3.2.1 <u>Folclore e o tema da identidade nacional</u>	127
3.2.2 <u>Folclore e regionalismo</u>	132
3.2.3 <u>Lembranças... acervos pessoais!</u>	137
3.3 “Dando nó em pingo d’água”	142
3.3.1 <u>Os “segredos dos bastidores”</u>	143
3.3.2 <u>O “dia da culminância” e a ênfase nos resultados</u>	149
3.3.3 <u>O espaço das reivindicações ou “conversas ao pé do ouvido”</u>	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXOS	186
ANEXO A: Textos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular	
ANEXO B: “Planta baixa” da escola e da biblioteca	
ANEXO C: Roteiros de entrevistas (1 estruturada e 4 semi-estruturadas)	
ANEXO D: Transcrições das entrevistas gravadas	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo de investigação que visa a examinar as ações educativas desenvolvidas no âmbito de centros culturais considerando-as como ações mediadoras entre essas instituições e o público escolar (GOUVÊA; MARANDINO; LEAL, 2003 e SANTOS, 2008). Apesar de existir um número significativo de estudos nessa área¹, é um campo que carece de avaliações sistemáticas permanentes e, portanto, fértil para investigações científicas. Essa é uma das razões que me levou a construir este projeto de pesquisa com o objetivo de observar, acompanhar e examinar a operacionalização de uma das ações do programa educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) realizada em uma determinada escola a fim de analisar, através de um estudo de caso, como se dá essa prática comunicativa institucional (DREW; HERITAGE, 1992).

O CNFCP pesquisa, documenta, divulga e apóia “as expressões da cultura popular brasileira, reunindo ao longo dos anos, um rico acervo museológico, bibliográfico, sonoro e visual”². É uma referência nacional em sua especialidade e foi, no final de 2003, incorporado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Segundo Célia Corsino (2006), tal medida revela, “mais do que um ato administrativo, uma política de patrimônio que se expande” para o reconhecimento e registro dos bens imateriais. A instituição conta com uma equipe de pesquisadores que desenvolve projetos de alcance nacional.

Para a realização desta pesquisa selecionei o projeto itinerante “De mala e cuia”, uma pequena coleção do acervo institucional que oferece, através de empréstimos, um material diversificado sobre folclore e cultura popular para a pesquisa escolar. É uma das ações educativas que o CNFCP desenvolve e com as quais objetiva aproximar o público escolar do Museu de Folclore Edison Carneiro (MFEC) e do universo da cultura popular, buscando parcerias com professores, investindo na qualificação desses profissionais de ensino. Como contadora de histórias tenho especial interesse por esse projeto, já que o acervo é composto por inúmeras versões de contos populares e, como professora, desenvolvo propostas de trabalho em torno dos temas contemplados nessa coleção.

Meu interesse pelo folclore e pela cultura popular e sua interface com a educação foi determinante na escolha do CNFCP. Desde 1994 me aproximei dessa instituição

¹ Sobre o assunto ver bibliografia selecionada pelo CECA-Brasil na revista MUSAS (CHAGAS, 2004, p. 65–84) e no site da Rede de Educadores de Museus (REM): <www.rem.org.br> (acesso em: 25 out. 2007).

² Trecho do texto distribuído pelos representantes do programa educativo da instituição durante a reunião com professores interessados em fazer empréstimo dos projetos itinerantes (ANEXO A).

cultural através de vínculos profissionais como arte-educadora e contadora de histórias. Participei do lançamento do projeto "De mala e cuia" contando contos populares e fui responsável pelo empréstimo dos projetos itinerantes desta instituição cultural para a Escola Senador Correa, na qual trabalhei como professora responsável pela biblioteca e para o Programa de Leitura da UERJ (LerUERJ), no qual atuei como assessora pedagógica. Além disso, venho fazendo pesquisas no acervo especializado da Biblioteca Amadeu Amaral, que integra este centro, e guiando turmas nas diferentes instalações do CNFCP. A experiência de estimular visitas de alunos adultos a esses espaços me fez perceber que os variados temas da cultura popular mobilizam um repertório de lembranças afetivas propício a reflexões e redimensionamentos valorativos que ampliam "leituras de mundo" (FREIRE, 1997). "A visita deve estabelecer laços afetivos e imaginativos entre o público e os objetos [...]. Tais laços terão maiores chances de desenvolvimento quando interligados à realidade, às referências do indivíduo, seja este adulto ou criança" (KÖPTCKE, 2003, p. 116).

A experiência de leitura estética do acervo da cultura popular, organizado nessa instituição, proporciona o contato não só com a arte popular como também com o olhar desses pesquisadores que trabalham com um recorte da produção cultural brasileira legitimando, através do aval institucional, um saber historicamente desprestigiado pela nossa sociedade. A seleção dos objetos expostos no museu e do acervo da biblioteca gera um espaço de memória cultural das variadas expressões de camadas populares que valoriza esses saberes. Como sugere Gilberto Velho, a investigação científica associada a uma política social democrática pode gerar ações de grande importância para a inclusão de setores desprivilegiados de nossa sociedade.

O universo das camadas populares brasileiras é, portanto, amplo, variado e heterogêneo. [...] O trabalho dos cientistas sociais em geral, particularmente dos pesquisadores de cultura popular, é imprescindível para conhecer melhor o país e poder promover uma ação social de apoio aos setores carentes e com dificuldade de acesso e inserção no mundo do trabalho e na esfera pública em geral. [...] A importância de um Museu do Folclore, por outro lado, consiste em garantir e dignificar a memória da cultura popular, reagindo a preconceitos de todas as ordens (VELHO, 1994a, p. 69-70).

Constata-se um interesse cada vez maior pela valorização e preservação patrimonial por variadas razões. A coexistência de várias culturas, o entrecruzamento dessas diversidades, o permanente desafio de lidar com um quadro de referências intercultural e multicultural, a aceleração dos processos de desagregação de vivências compartilhadas e a

conseqüente individualização no mundo moderno. Como indica Mário Chagas, “o interesse no patrimônio não se justifica apenas pelo seu vínculo com o passado seja ele qual for, mas pela sua conexão com os problemas fragmentados da atualidade, com a vida dos seres em relação com outros seres, coisas, palavras, sentimentos e idéias” (2003a, p. 58).

No Brasil, ocorreu “uma proliferação dos museus” que pode revelar “um fenômeno social importante” (ABREU, 1996, p. 52). O investimento no atendimento ao público e a abertura à interdisciplinaridade são renovações importantes que ocorrem no mundo dos museus, assim como de institutos, fundações e outras instituições culturais, a partir da década de 1970, ou seja, esforços que “conferiram novo relevo às questões relativas ao papel cultural e educacional dessa instituição” (VALENTE, 2003a, p. 42).

Quando oriento o olhar para a herança museológica do século XX – sobretudo a que se construiu após a Segunda Guerra Mundial – o que me parece claro é que os anos setenta e oitenta caracterizam-se como um período de efervescência e turbulência museal, sem precedentes. Experiências variadas e inovadoras foram levadas a efeito e novos enfoques teóricos foram desenvolvidos. Os museus que até aquela época proclamavam a sua própria neutralidade política e celebravam o seu distanciamento dos problemas sociais, foram sacudidos e desafiados a enfrentar situações concretas que não diziam respeito apenas às tradições de um passado idealizado; mas sim, ao cotidiano e à contemporaneidade das sociedades em que estavam inseridos. [...] Trabalhar em museus passou a significar também ter interesse na vida social e política: das pessoas, das coleções, dos patrimônios culturais e naturais e dos espaços e, por essa vereda, passou a ser um exercício explícito de operar com relações de memória e poder através da mediação das coisas concretas (CHAGAS, 2003, p. 271).

Desde então o museu vem se transformando em local mais aberto, calcado numa postura dialógica mais ampla, procurando se estabelecer enquanto espaço de reflexão e de comunicação, com equipes interdisciplinares conscientes de seu papel enquanto agentes sociais que geram, através das narrativas museológicas, discursos ideológicos. Sob esse prisma pode-se afirmar que a memória é um campo de disputas políticas e que sua construção é gerada, na prática social, a partir de agentes sociais.

Essa atitude dialógica mais ampla pretende inserir também a voz do público visitante, já que ocorre um deslocamento na importância do objeto museológico em si para a relação entre este e o visitante, enquanto sujeito-leitor. No entanto, qual tem sido o investimento dos projetos museológicos no sentido de buscar interagir com seu público? De que maneira as equipes interdisciplinares dos museus estão provocando esse diálogo? Que

ações estão sendo geradas por essa postura reflexiva? Que pesquisas acompanham esse processo de relação e/ou mediação, enquanto via de mão dupla, entre museus e público?

[...] não existe consenso sobre a melhor abordagem educativa em museus. Levando em conta o quão complexo e cheio de nuances é o processo de interpretação feito pelos visitantes nos museus, indica a necessidade de mais pesquisas nesse campo. Nesse aspecto, a negociação entre a exposição e o visitante e a relevância da mediação no processo de re-significação são questões a serem discutidas (CAZELLI; MARANDINO; STUART, 2003, p. 94).

Parece-me, portanto, relevante investigar que discursos estão sendo construídos nessa prática institucional de comunicação. Segundo Lucia Yunes, que já coordenou a Difusão Cultural, responsável pelas ações educativas do CNFCP, e hoje atua na Divisão Técnica, os projetos ali desenvolvidos “buscam estimular o olhar e a curiosidade para a diversidade da cultura popular” (1996, p. 25). O desafio dos museólogos, antropólogos, educadores e demais mediadores de leitura envolvidos nessa instituição é o de saber suscitar e problematizar questões relativas à diversidade cultural constituinte da sociedade brasileira. Questões que envolvem categorias complexas como identidade, memória, autenticidade, cultura e arte popular, só para citar algumas.

No entendimento de Tomaz Tadeu da Silva, não basta “o apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Seria necessário buscar estratégias pedagógicas e curriculares que possibilitem problematizar essas questões e indicar como os processos de construção da identidade e da diferença são “processos que envolvem relações de poder” (2000, p. 73 e 96).

Examinar e analisar tais ações educativas, enquanto estratégias de aproximação entre o público e os acervos institucionais, entre o público escolar e as questões temáticas da cultura popular, justificam a proposta desta pesquisa. Em que medida essas ações educativas, ao salientarem a diversidade cultural do folclore nacional, contribuem para uma ampliação da memória nacional relativa ao nosso folclore? Que desdobramentos são possíveis, através dos empréstimos dessas coleções? Qual o seu alcance, enquanto instrumento de trabalho, para problematizar questões relevantes tais como a pluralidade das manifestações culturais e a importância da diversidade cultural? E, mais concretamente, como as ações educativas propostas pelo CNFCP foram operacionalizadas na Escola Municipal Coralina³? Com este

³ Nome fictício da escola municipal na qual foi feita a pesquisa etnográfica.

estudo de caso, de base etnográfica, procuro responder à questão principal dessa pesquisa: em que medida as ações examinadas reiteram e perpetuam discursos/memórias cristalizados (POLLAK, 1992) a respeito do folclore (ABREU, 2003) e da cultura popular (BURKE, 1989) e/ou modificam e atualizam a abordagem desses temas, problematizando a pluralidade cultural brasileira no âmbito escolar? Cabe esclarecer que as ações educativas examinadas, as quais me refiro, são aquelas relativas ao empréstimo do projeto “De mala e cuia” à escola em que realizei a etnografia. Não pretendo, portanto, responder a questão de forma generalizada, mas a partir do estudo de um caso específico.

Cabe destacar que estes temas são amplamente contemplados no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos estes elaborados e distribuídos nas escolas pelo Ministério da Educação para serem um instrumento de apoio para as reflexões e práticas pedagógicas dos educadores. Conforme consta, “o documento Pluralidade Cultural trata dessas questões” (da diversidade e do respeito à diferença), “ênfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de discriminação e exclusão” (BRASIL, 1997, p. 15). Passaram-se mais de dez anos desde a publicação deste documento. Sua elaboração evidencia a complexidade dessas questões e a necessidade de problematizá-las.

Com base nessas questões, alguns recortes de dados serão apresentados, analisados e interpretados. A opção pelo método da triangulação de dados, segundo Glesne (1999, p. 31), contribui para maior confiabilidade, validação e legitimidade da pesquisa, já que supõe a coleta de múltiplas fontes de dados e o cruzamento dessas informações: a) observações etnográficas do cotidiano escolar a partir do trabalho de campo (cerca de 75 horas) em salas de aula, na biblioteca, no pátio e na secretaria da Escola Municipal Coralina; b) fotografias de murais e demais trabalhos confeccionados pelos alunos de várias turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento durante o período de empréstimo do citado projeto; c) entrevistas estruturadas para identificação do perfil sócio demográfico de parte do corpo docente; d) entrevistas semi-estruturadas com informantes-chave (GASKELL, 2002) do corpo docente da escola envolvida no projeto e de representantes do CNFCP; e) registros feitos a partir da observação de reuniões no CNFCP entre profissionais desta instituição cultural e professores interessados em fazer empréstimo dos projetos itinerantes; f) alguns documentos escritos, tais como o texto de apresentação que acompanha o projeto “De Mala e Cuia” e os cadernos de relatos de experiência dos usuários que fazem empréstimo desse material.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, na revisão de literatura teórica, procuro refletir sobre alguns conceitos de memória social, com os quais trabalho, assim como as noções de folclore e cultura popular e sua relação com os processos de construção da identidade nacional. Além disso, introduzo a questão da institucionalização da memória, discutindo categorias como museu, patrimônio cultural e documento. No capítulo 2, apresento a contextualização das instituições, procurando situar os princípios, as ações e os desdobramentos do movimento folclórico brasileiro e descrevo as opções teórico-metodológicas utilizadas para a coleta, segmentação e análise dos dados da pesquisa. A análise e discussão do *corpus* do trabalho, desenvolvida no capítulo 3, é seguida pelas considerações finais e referências bibliográficas. Os anexos são compostos por alguns documentos escritos pelo CNFCP (A), uma “planta baixa” da escola e outra da biblioteca (B), os roteiros (C) e a transcrição (D) das entrevistas feitas com sete professoras participantes da pesquisa e duas representantes do CNFCP.

1 ÁGUAS PASSADAS AINDA MOVEM MOINHOS?

Abordagens teóricas são como lentes de aumento,
que nos ajudam a ver e compreender melhor
certos aspectos da realidade.
Myrian Sepúlveda dos Santos

As duas primeiras seções, deste capítulo, discutem prioritariamente algumas noções de memória social e sua relação com os processos de construção da identidade nacional. As três últimas seções investigam alguns processos de institucionalização da memória. Outras categorias como cultura, folclore e cultura popular, intrinsecamente relacionadas ao tema da pesquisa, serão apresentadas a partir de alguns autores, no contexto da discussão principal.

Considerando a memória como “construção social”, Jô Gondar afirma que “as representações não surgem subitamente no campo social, mas resultam de jogos de força bastante complexos, envolvendo combinações e enfrentamentos que a todo tempo se alteram”. Daí a relevância do trabalho científico de investigação das “condições processuais” e contextualização das forças e pressões sociais que contribuem para a construção de determinadas memórias no que tange às escolhas ou invenções de certas representações e não outras (2005, p. 23). Para Le Goff:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (1997, p. 13).

Para a noção de cultura será interessante registrar a definição descrita por Burke em sua reflexão sobre cultura popular na Idade Moderna: “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados”. Em outro momento, o autor reexamina a noção anterior argumentando que “a história da cultura inclui agora a história das ações ou noções subjacentes à vida cotidiana” (1989, p. 25 e 21). Tal noção aproxima-se do conceito do antropólogo Geertz para quem a cultura seria uma teia de significados: “como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (ou símbolos) a cultura é um contexto dentro do qual

podem ser descritos com densidade os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos” (GEERTZ, 1978, p. 24).

Tanto o campo da cultura quanto o da cultura popular são campos conceituais que precisam estar sempre sendo revistos. Para Marta Abreu, “cultura popular é um dos conceitos mais controvertidos” que conhece. Chama a atenção para os “significados políticos e teóricos que o conceito recebeu ao longo do tempo, sempre historicamente construídos ou inventados” (2003, p. 84). Sua abordagem coincide com a perspectiva da análise do discurso, como a que será adotada neste estudo, que entende a linguagem enquanto prática social que demanda “leituras de textos e contextos” e revela “diferentes estratégias e formatos retóricos” de construções ideológicas (GILL, 2002, p. 255-256 e 263). Marta Abreu (2003) faz ainda uma análise da trajetória do termo cultura popular enquanto categoria que ocupou intelectuais de diversas áreas do conhecimento como folcloristas, educadores, artistas, antropólogos e sociólogos. Para tratar o tema do folclore e da cultura popular, em sua relação com tais segmentos da sociedade, assunto desenvolvido no capítulo 2, a referência será o estudo detalhado de Luís Rodolfo Vilhena (1997) que culminou na publicação de uma obra de importância fundamental para a revisão da memória institucional do CNFCP.

1.1 Processos de construção da memória social

As memórias de conflitos
também são
conflitos de memória.
Peter Burke

A construção da memória social está sempre marcada por recortes, disputas de sentidos e de interpretações. É um campo caracterizado como transdisciplinar e polissêmico. A memória, em si, é um campo de disputa de sentidos. Os critérios de seleção e a construção dos discursos de memória estão sempre comprometidos ideologicamente com determinados interesses. Myrian Sepúlveda dos Santos estimula ainda mais a discussão afirmando que “memórias coletivas são constituídas e constitutivas” (2003, p. 188). Investir na pesquisa histórica é um exercício fundamental para o pesquisador que objetiva revelar que memórias foram forjadas e a partir de que perspectivas e interesses tais histórias-memórias obscureceram outras. Nessa seção dialogo com a noção de *rememoração produtiva* em Huyssen (2000) e algumas noções de memória social em Pollak (1989 e 1992), tais como *enquadramento da memória*, *memórias subterrâneas* e *memória imposta*.

Andréas Huyssen é professor de Literatura Comparada na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Trabalha com a vertente alemã dos estudos culturais, investigando temas como modernidade e pós-modernidade; modernismo e pós-modernismo; alguns ramos da teoria da mídia e cultura de massa; a globalização de discursos de memória e memória pública do trauma histórico, sobretudo com relação ao passado da Alemanha.

Michael Pollak (1948-1992), austríaco radicado na França, formou-se em Sociologia e trabalhou como pesquisador no *Centre National de la Recherches Scientifiques – CNRS*, ligado ao *Institut d’Histoire du Temps present* e ao *Groupe de Sociologie Politique et Morale*. Em sua tese de doutorado, estudou as relações entre política e ciências sociais, sob a orientação de Pierre Bourdieu. Depois, desenvolveu pesquisas com sobreviventes dos campos de concentração, refletindo sobre questões de identidade social em situações limite. Fazia pesquisa sobre a Aids quando faleceu precocemente.

1.1.1 Huyssen e a emergência da memória

A exigência de não-esquecimento (...) é, muito mais,
uma exigência de análise esclarecedora que deveria
produzir – e isso é decisivo – instrumentos de análise
para melhor esclarecer o presente.
Jeanne-Marie Gagnebin

Huyssen afirma que a emergência da memória foi um fenômeno político e cultural de grande importância a partir da década de 1970⁴. Segundo ele “a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta” (2000, p. 16). Huyssen não é o único a perceber o crescente interesse pela memória. Para explicar o fenômeno, será interessante acompanhar as respostas e hipóteses que este autor propõe, ao longo do texto.

A dinâmica entre a memória e o esquecimento é uma tensão presente nas reflexões de Huyssen. Frente ao pavor do esquecimento ou a ameaça da amnésia coletiva, ele propõe: “a minha hipótese aqui é que nós tentamos combater este medo e o perigo do esquecimento com estratégias de sobrevivência de rememoração pública e privada”. Ao

⁴ Le Goff localiza no século XIX “uma explosão do espírito comemorativo” decorrente da Revolução Francesa, do romantismo e dos movimentos nacionalistas “para quem a memória é um objeto e um instrumento de governo”. O final do século XVIII e início do XIX inauguram “a era dos museus públicos e nacionais”, assim como a dos arquivos e das bibliotecas (1997, p. 37-39). Voltaremos a isso na seção 1.2.1.

considerar a aceleração das transformações contemporâneas e a instabilidade de nossos referenciais, ele atribui a emergência da memória ao “desejo de nos ancorar” (2000, p. 20).

Essa leitura coincide com a perspectiva de Burke que, ao comentar o “forte interesse pelas memórias históricas” na corrente da Nova História Cultural, diz: “esse interesse cada vez maior provavelmente é uma reação à aceleração das mudanças sociais e culturais que ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos” (2005, p. 88). Privilegiar os discursos de memória como um fenômeno da historiografia poderia ser também, para Huyssen, uma proteção construída “para combater nossa profunda ansiedade com a velocidade de mudança e o contínuo envelhecimento dos horizontes de tempo e espaço” (2000, p. 28). O autor problematiza a questão da cultura da memória nas sociedades ocidentais contemporâneas, considerando ainda a inevitável mercantilização da memória e as influências das novas tecnologias como veículos para todas as formas de memória.

No entanto, a hipótese que ele aponta como a mais favorável é aquela que propõe uma revisão crítica do passado: a noção de *rememoração produtiva*. Já na década de 1960, segundo ele, “discursos de memória de um novo tipo emergiram pela primeira vez no ocidente [...] no rastro da descolonização e dos novos movimentos sociais em sua busca por histórias alternativas e revisionistas” (HUYSSSEN, 2000, p. 10). A expressão *rememoração produtiva* aponta para uma reconstrução da escrita da história, de forma democrática, incluindo memórias locais, com ênfase nos direitos humanos, nas questões das minorias e de gêneros e, ainda, na reavaliação do passado.

O uso político da memória é variado mas, em muitos casos, busca-se promover ações “contra as políticas do esquecimento, promovidas pelos regimes pós-ditatoriais [...] levantando questões fundamentais sobre violação de direitos humanos, justiça e responsabilidade social” (HUYSSSEN, 2000, p. 16). No entanto, sugere uma observação importante: “a memória não pode ser uma substituta da justiça” (2000, p. 36).

Ao refletir sobre o campo da memória e o campo da história, Huyssen indica possíveis articulações entre as duas categorias enfocando, nessa relação, a possibilidade de revisões críticas do passado e a construção de uma escrita produtiva da história-memória, em substituição às “narrativas teleológicas magistrais” (2000, p. 34). Para ele, como vimos, as culturas de memória podem ser fontes para a história que investiga criticamente o passado e se liga a processos de democratização, com base nos direitos humanos e no fortalecimento da sociedade civil.

Como veremos mais adiante, no capítulo de contextualização das instituições, Vilhena realiza uma rememoração produtiva nos termos propostos por Huyssen na medida em

que, ao examinar a trajetória dos estudos de folclore no Brasil (entre 1947 e 1964), não só recupera uma “história quase esquecida” como também discute sua relação com os intelectuais da época e com o contexto sócio-político em que estavam inseridos tais estudos (Vilhena, 1997, p. 247). Essa revisão histórica possibilitou o desenvolvimento de grande parte do escopo teórico da minha pesquisa. Certamente é uma referência para os estudiosos dessa área.

1.1.2 Pollak e o trabalho de enquadramento da memória

A memória existe no plural: na sociedade dá-se constantemente um embate entre diferentes leituras do passado, entre diferentes formas de “enquadrá-lo”.
Marcio Seligmann-Silva

Na conferência “Memória e Identidade Social”, proferida em 1987, transcrita e publicada posteriormente pela revista *Estudos Históricos*, Pollak afirma que “a memória é seletiva e é um fenômeno construído”. Para ele, a memória se constrói em um campo de forças e disputas. Ao longo do texto, trata da proximidade entre memória e identidade social, sobretudo na área da história oral. Afirma que “há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (1992, p. 203-204).

Esses conflitos e disputas são visíveis principalmente no campo político e ideológico. Pollak discute as manobras pelas quais a memória dominante se institui e apresenta, baseado no termo *memória enquadrada* utilizado por Henry Rousso, uma nova categoria para esse campo de estudos: o conceito de *trabalho de enquadramento da memória*. Para Pollak, o trabalho de enquadramento organiza, constitui e reforça memórias construídas a partir de determinados interesses e estratégias (1992, p. 206).

No artigo “Memória, Esquecimento, Silêncio” (1989), Pollak novamente se refere ao conceito de *trabalho de enquadramento da memória*. Segundo ele, a perspectiva construtivista irá interessar-se justamente em investigar a constituição e formalização das memórias coletivas, ou seja, sua construção. Através da história oral, essa corrente de estudos se propõe a abrir o campo científico para a inclusão de “memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘Memória oficial’, no caso a

memória nacional” (1989, p. 4). Essas investigações evidenciam conflitos e um jogo de disputas entre as muitas *memórias concorrentes* e a memória imposta.

Para entender a constituição das memórias enquadradas, Pollak sugere analisar suas estratégias e funções principais. Chama a atenção para o cuidadoso trabalho de organização desse enquadramento que fornece um quadro de referências, pontos de referência, coerência de discursos, repetição e reforço contínuo. “Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas, etc.” (1989, p. 10).

Para ele, a memória nacional é um exemplo de memória social constituída na qual um “intenso trabalho de organização” foi feito para a produção de “um fundo comum de referências”, visando a “manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso dos Estados)” (POLLAK, 1989, p. 9). Portanto, a construção da idéia de Estado-Nação é um caso típico de trabalho de enquadramento da memória. Pollak afirma que “a memória nacional constitui um objeto de disputa” (1992, p. 203-204) e, nesse caso específico, o enquadramento funciona para “definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades [...] manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade” (1989, p. 9).

Ao refletir sobre o processo de produção da idéia de nação moderna, Regina Abreu reafirma a perspectiva que entende a Revolução Francesa como um marco fundamental no contexto do surgimento desse conceito, assim como da noção de indivíduo. Os séculos XIX e XX foram palco de “centenas de biografias de nações”, assim como de heróis, na forma de “biografias de indivíduos modelares” (ABREU, 1990, p. 45). Com base no evolucionismo, a história estava atrelada à idéia de tempo linear, no qual os estágios de evolução caminhavam progressivamente para um futuro. Segundo essa perspectiva, a nação passou a representar o estágio mais evoluído na escala civilizatória. Abreu afirma, com base em Le Goff, que os ideais da corrente dos estudos historicistas daquele período era sacralizar a nação e a pátria. Para isso “o passado era evocado a partir de símbolos preciosos ligados à formação da nacionalidade” (ABREU, 1990, p. 57). O Estado encarregou-se de divulgar as narrativas construídas sobre a nação organizando instituições como museus, bibliotecas e arquivos. Inclusive o ensino de História nas escolas foi implantado e impulsionado a partir daí.

No ocidente da virada do século, ser moderno era pensar e fazer a nação. Principal tarefa de um estado que deveria ser organizado, coeso, forte e legítimo diante de um número cada vez maior de cidadãos. [...] O Estado, ao fazer a nação, estabelece prioridades: nacionalizar as pessoas dispersas no território. Entre o conjunto das identidades do sujeito, uma deve sobrepor-se às demais (ABREU, 1990, p. 48-49).

No tocante ao tema das construções dos nacionalismos, dois livros tornaram-se referência para a corrente de estudos construtivista. O primeiro foi escrito por Benedict Anderson: “Imagined communities” e outro por Eric Hobsbawn e Terence Ranger: “A invenção da tradição”, ambos publicados em 1983. Anderson ressaltou a importância do papel da imprensa “na construção das novas comunidades imaginadas, como a nação”, além de identificar “as raízes do que chamou *cultura do nacionalismo*” e ter dado ênfase “na história da imaginação”. Para Hobsbawn e Ranger, a idéia de construção foi extremamente relevante. Segundo Peter Burke, “Hobsbawn foi um profeta acurado, pois observou a relevância especial do conceito de ‘invenção da tradição’ para as nações e o nacionalismo. ‘Nação’ é hoje vista como um caso paradigmático de construção” (2005, p. 110-111).

Na concepção de Myrian Sepúlveda dos Santos, “o que pode ser dito sobre memórias coletivas é que elas são construções sociais, moldadas, fabricadas e mobilizadas segundo o contexto em que se inserem” (2003, p. 188). A autora traz outro aspecto para nossa discussão quando discorre sobre o caráter constitutivo da memória:

A partir da compreensão de que memórias coletivas são constituídas e constitutivas, podemos afirmar, por exemplo, que jornais, livros, panfletos, romances populares, figuras, vinhetas, e demais tipos de lugares da memória desempenharam um papel importante na formação de uma comunidade imaginária, que, por sua vez, foi capaz de sustentar a idéia de um Estado-Nação e o sentimento de pertencimento presente na base de uma série de práticas sociais voltadas para a defesa do nacionalismo (SANTOS, 2003, p. 188).

Stuart Hall, outro autor que analisa a construção das culturas nacionais dentro da corrente dos Estudos Culturais, considera a nação não só sob o prisma político mas também como “um sistema de representação cultural” (2005, p. 49). Parte do princípio de que uma cultura nacional é um discurso que constrói símbolos e representações com o objetivo de construir uma identidade cultural unificada. Hall argumenta que entre as principais estratégias discursivas acionadas para essa construção de identidade nacional figuram: a) narrativas simbólicas que circulam sobre conquistas e derrotas que dão sentido à nação; b) uma “ênfase

nas *origens*, na *continuidade*, na *tradição* e na *intemporalidade*”; c) a invenção de que “certos valores e normas de comportamentos” são antigos quando, na verdade, foram produzidos em tempo não muito distante; d) a criação de um “mito fundacional” através do qual se localiza a origem da nação em um tempo mítico; e) “A identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente baseada na idéia de um *povo* ou *folk puro, original*” (2005, p. 52-56).

Nessa análise, Hall problematiza a questão da identidade e da diferença. Para ele “a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura *nacional*” (2005, p. 49).

A meu ver, aí reside o problema da subordinação das diferenças regionais e étnicas ao Estado-nação. Decorre desse processo a tentativa de homogeneização da cultura como, por exemplo, a adoção de uma única língua vernacular instituída em toda a nação. A imposição de uma língua dominante como meio de comunicação é uma estratégia de unificação que tenta fazer com que muitas diferenças sejam subjugadas. Além disso, o modelo de construção de símbolos e narrativas fundantes se repete e se mostra eficaz:

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados “mitos fundadores”. [...] Pouco importa se os fatos são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2000, p. 85).

A diversidade é um aspecto complicador para o projeto de construção da unidade nacional. Esse é o caso também dos impérios ocidentais que, exercendo seu poder cultural numa relação de força, buscaram impor “uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados”. Hall sintetiza essa noção de construção da representação com clareza no trecho a seguir: “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (2005, p. 61 e 62).

O processo de construção da memória nacional mobiliza a investigação dos discursos e memórias que vem sendo historicamente construídos a respeito da identidade brasileira e a relação desse tema com o movimento folclórico brasileiro, conforme veremos no

segundo capítulo. A seguir, investigo alguns processos de institucionalização da memória, revendo os caminhos de valorização do patrimônio cultural e de invenção do museu, nesse contexto de construção de nacionalismos.

1.2 Processos de institucionalização da memória

Considerando que o foco principal deste estudo é movido pela investigação das ações educativas de uma instituição cultural composta por um setor de pesquisa, um setor de difusão cultural, um museu e uma biblioteca especializados em folclore e cultura popular, foi necessário buscar informações sobre o campo do patrimônio cultural e das instituições museais, a fim de entender as discussões internas daquilo que estou chamando aqui de processos de institucionalização da memória. Haja vista que a instituição museu trabalha em diálogo permanente e dinâmico com a memória, faço minhas as palavras abaixo:

A musealização consiste, em última análise, no estabelecimento de um recorte da realidade [...] implica seleção, arbítrio e atribuição de valores. O mesmo acontece com a memória [...]. O papel da museologia, ao lado de disciplinas como a história, a psicologia, a antropologia, a sociologia, etc., é também o de interpretar a construção dessas memórias de forma crítica, e de abrir opções para que 'memórias esquecidas' sejam resgatadas e encontrem espaço de representação no teatro da memória que o museu é (CHAGAS, 1996, p. 92).

As perguntas que me levaram à construção dessa seção são, a princípio, enigmáticas para quem não está inserido nesse campo de estudos da museologia. De onde vieram os museus? O quê eles querem? A quem eles interessam? Qual o papel ou função dos serviços educativos que essas instituições oferecem ao público? Existem pesquisas que acompanham esses serviços educativos? Existe uma bibliografia sobre o assunto? Por onde começar? Foi, portanto, buscando responder a essas perguntas que me debrucei sobre novas leituras, a fim de me apropriar não só da historiografia como também dos conflitos conceituais, das questões e dos debates intrínsecos ao campo da museologia e da área patrimonial. Não foi um mergulho profundo nas águas desses estudos, mas responde, em certa medida, as primeiras dúvidas que me ocorreram. Possivelmente será útil para o leitor que, como eu, ainda não havia lido sobre o assunto. As informações reunidas procuram tecer

alguns pontos dessa grande rede de instituições na qual se insere a instituição cultural que move esta pesquisa.

1.2.1 Museus e serviços educativos

(...) o sentido da preservação está na dinamização
(ou uso social) do bem cultural preservado.
Mario Chagas

A reflexão sobre memória cultural exigiu que fizéssemos uma ligeira historiografia dos campos do patrimônio e da museologia, buscando entender os processos de institucionalização dessas categorias a fim de situar minimamente o modo pelo qual essas modalidades articulam-se no contexto brasileiro. Em sua análise sobre a recorrente “retórica da perda” presente nos discursos sobre patrimônio, José Reginaldo Gonçalves chama a atenção para o jogo de palavras que envolve as categorias de que aqui estamos tratando:

Desde a quarta década do século XX, o gênero cultural “preservação histórica”, no Brasil, é mais conhecido pela expressão “patrimônio histórico e artístico”, “patrimônio cultural” ou simplesmente “patrimônio”. Mais recentemente, desde os anos 70, a palavra “memória”, ou “memória cultural”, é também usada (2002, p. 35).

Para refletirmos sobre a institucionalização da memória, poderíamos citar museus da Antiguidade, enquanto instituições de pesquisa e ensino, como o Templo das Musas, erguido no século III A. C., em Alexandria. Poderíamos falar em museus no período do Renascimento, das coleções particulares da aristocracia ou de corporações religiosas, destinadas à apreciação das elites através da exposição, para um público seletivo, dos “gabinetes de curiosidades”. Poderíamos falar em museus da época do Iluminismo, na qual a exaltação à razão foi fundamental para a expansão da ciência e a difusão do conhecimento, produzindo os chamados museus da Modernidade. Marcado pela perspectiva evolucionista, o museu da Modernidade é também conhecido como enciclopédico: classifica, conserva e expõe objetos segundo critérios científicos positivistas. No entanto, o aspecto que nos interessa ao olhar para o passado da museologia é justamente o que ocorre nesse último período, e que se caracteriza por uma gradual abertura dos museus ao público. Momento de decadência da nobreza e

ascensão da burguesia. Momento em que interessa aos governantes exaltar a memória coletiva.

Le Goff localiza na Europa, em fins do século XVIII e, mais expressivamente, no decorrer do século XIX, o início da “era dos museus públicos e nacionais” (1997, p. 39), na esteira das transformações ocorridas pós Revolução Francesa, como a abertura de arquivos e bibliotecas, publicações de enciclopédias, construções de monumentos, datas comemorativas, enfim, uma explosão de cultos memoriais. “Lançou-se a idéia de que o Estado deveria ser o tutor de todo o patrimônio, voltado para duas direções: a ‘história nacional’, cujas obras são monumentos, e a ‘instrução’” (VALENTE, 2003, p. 32).

Para Mário Chagas, os museus, nesse período, eram vistos como sendo “locais privilegiados onde os objetos – itens do patrimônio material – são guardados, preservados e expostos”, em que se operava com “o que se convencionou chamar de paradigma clássico da museologia”. A princípio essas instituições foram um reforço na construção simbólica dos nacionalismos que despontavam aqui e acolá. Construíam um “discurso preservacionista de memórias e tradições [...] que, por suposto, estariam em perigo de esquecimento e destruição” (2003a, p. 256 e 258).

“A partir da segunda metade do século XIX, contrapondo-se aos museus que difundiam a alta cultura clássica, surgiam e ampliavam-se outros, que se propunham ao serviço de divulgação das coleções com base em propósitos mais populares”. Em 1891, na Suécia, foi inaugurado o “Museu ao Ar Livre”, “formado por prédio, fazenda, moinho e igreja, e voltado para as tradições populares e regionais” (VALENTE, 2003, p. 35-36). No final desse século surgiram museus etnográficos e outros mais voltados para as manufaturas industriais, ao lado daqueles que visavam o fortalecimento das nações. O século XX testemunhou uma expansão crescente dessas instituições e um esforço pela democratização desses espaços.

Para Beatriz Muniz Freire, já nos anos 20, do século XX, um movimento que ansiava o “redimensionamento da instituição museu, redefinindo seu papel social” – chamado “Museu Vivo”, começou a ganhar força na Europa e nos Estados Unidos, “e intensificou-se nos anos 50 e 60”. Suas premissas reivindicavam maior inserção dos museus nas questões complexas da sociedade. “O museu vivo é, portanto, o museu inserido no contexto contemporâneo” (FREIRE, 1992, p. 4 e 8).

No contexto do Pós-Guerra (1946), foi criado um organismo não governamental de grande relevância para o cenário de que estamos tratando: o ICOM

(*International Council of Museums*)⁵ que, vinculado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), “reúne profissionais de museus de todo o mundo [...]. Seus principais objetivos são promover o desenvolvimento dos museus e da museologia, o intercâmbio profissional na área e o diálogo internacional”. Formado por comitês nacionais e internacionais, o ICOM tem representantes em diferentes países (como é o caso do ICOM - Brasil⁶).

Mudanças importantes se concretizaram a partir das décadas de 1970 e 1980. O Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM) teve como base dois encontros significativos dentro da historiografia museológica: o encontro que gerou a Declaração de Santiago (1972) e o “primeiro ateliê internacional realizado em 1984, no Quebec (Canadá), ocasião em que foram retomadas explicitamente as resoluções da Mesa Redonda de Santiago do Chile” (CHAGAS, 2003a, p. 270). A partir daí duas concepções importantes apontam para mudanças paradigmáticas: a noção de “*museu integral*”, que interage com “a totalidade dos problemas da sociedade, e a de *museu como ação*, como instrumento dinâmico de mudança social” (STUDART, 2004, p. 42). Além de pesquisar, conservar e expor acervos, a função comunicativa dos museus e, portanto, as preocupações com o visitante e as interações com este público, passaram a merecer atenção especial.

O que está em jogo nos museus e também no domínio do patrimônio cultural, é memória, esquecimento, resistência e poder, perigo e valor, múltiplos significados e funções, silêncio e fala, destruição e preservação. E por tudo isso interessa compreendê-los em sua dinâmica social e interessa compreender o que se pode fazer com eles e a partir deles (CHAGAS, 2003a, p. 58-59).

A UNESCO promoveu em 1952, em Nova York, um seminário sobre o papel dos museus na educação, reunindo educadores e técnicos de museus. Nessa ocasião, algumas resoluções foram tiradas indicando a necessidade de maior integração entre o trabalho educativo dos museus e os currículos escolares e ainda a necessidade de incluir um treinamento sobre a utilização dos museus na formação de professores (ALENCAR, 1987, p. 18).

No Brasil, encontros, discussões e publicações importantes enriqueceram o campo da museologia, entre os quais cito alguns. Em 1956, foi realizado o “I Congresso Nacional de Museus”, em Ouro Preto, sob a coordenação de Rodrigo Melo Franco de

⁵ Acesso ao site em 22 out. 2008: www.icom.museum

⁶ Acesso ao site em 22 out. 2008: www.icom.org.br

Andrade. Em 1958, no Rio de Janeiro, realizou-se o *Seminário regional de la UNESCO sobre la función educativa de los museos*, coordenado pelo próprio diretor do ICOM naquele período. Sintonizado com as demandas desse encontro, Guy de Holanda organizou o livro “Recursos Educativos dos Museus Brasileiros”, publicado nesse mesmo ano. Em Recife, o “1º Encontro Nacional de Dirigentes de Museus” reuniu, no ano de 1976, intelectuais como Aloísio Magalhães, Gilberto Freyre e Lourenço Luiz Lacombe (que proferiu a palestra: “Museu e Educação”) e desse encontro resultou um documento intitulado “Subsídios para implantação de uma política museológica brasileira” (CHAGAS, 2003a, p. 78 e 184). Em 1967, a Associação Brasileira de Museologia (ABM) foi convidada a participar de um congresso organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no qual foi produzido o documento “Novos Rumos para os Museus” e trazia “a preocupação com o aproveitamento do potencial educativo dos museus e com a integração entre os profissionais das duas áreas”. Em 1984, o Programa Nacional de Museus organizou um encontro de profissionais do campo da educação e da museologia, no Museu Histórico Nacional, que gerou um texto publicado e discutido em encontros em Florianópolis, Ouro Preto, Natal e Goiás: “Museu Educação 1 – Subsídios para o planejamento de atividade educacional-cultural dos museus” (ALENCAR, 1987, p. 21-22). Ou seja, os museólogos brasileiros, há algumas décadas vem participando de reflexões sobre o seu fazer profissional no campo das ações educativas.

Entre os 29 comitês internacionais do ICOM cabe-nos destacar o CECA (*Committee for Education and Cultural Action*) que objetiva promover “o intercâmbio de informações e idéias sobre a teoria e a prática da educação em museus”. O CECA-Brasil organizou-se em 1995 e, desde então, “vem preparando, anualmente, textos reflexivos sobre os temas das conferências anuais do CECA” (STUDART, 2004, p. 12-14). O primeiro número da revista MUSAS (CHAGAS, p. 2004), publicada pelo IPHAN, reúne sete desses textos. Com a leitura dessa publicação, tomei conhecimento dos assuntos tratados nas conferências anuais do CECA, entre 1978 e 2004. Na tentativa de interpretar os temas desses encontros, percebo que a preocupação com o público, a busca de estratégias de comunicação e a articulação com questões sociais e culturais representam um esforço dos profissionais envolvidos nesse comitê em refletir sobre o papel educativo dos museus. Cabe-nos aqui perguntar de que concepção de educação estamos falando. Denise Studart, que assumiu a coordenação do CECA-Brasil em 2001, expõe a perspectiva contemporânea: “chamamos a atenção para a importância de conceber as ações educativas como processo, em que a tônica seja o diálogo, a troca e a construção conjunta do conhecimento” (2004, p. 38). E complementa:

A educação é uma das funções centrais do museu. Este se caracteriza por ser um espaço de educação não formal, que tem como objeto de trabalho o bem cultural. O objetivo da educação em museus, assim como da educação em um sentido amplo, é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialógica educando/educador [...] (STUDART, 2004, p. 37).

Mas nem sempre o trabalho prático se realiza a partir desses princípios. Diferentes concepções de educação norteiam ações educativas em museus desde que se tem notícia desses programas. “Muitas vezes o discurso tem caminhado num sentido e a prática em outro; [...] com o *modismo* do labor educativo, [os museus] optam por um *trabalho qualquer*, não levando em consideração o seu poder de interferência e transformação da realidade [...]”. Mario Chagas defende um “museu participativo” no qual as ações educativas sejam desenvolvidas a partir de objetivos claros e de forma criativa e sistemática. Critica as práticas da “ação pela ação” que “tendem à criação de fossos separando o público do acervo” (1996, p. 83).

É possível também perceber quais princípios educativos foram eleitos através das narrativas museológicas. Mario Chagas reflete, em seu exercício de análise comparativa da “imaginação museal” de Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, o interesse comum dos três pela educação e seus “diferentes enfoques pedagógicos”:

Freyre deliciava-se com a hipótese de uma pedagogia da empatia e da sedução e ele mesmo se considerava um sedutor anárquico e construtivo; Darcy, que também se esmerou no exercício da sedução pessoal, parecia inclinar-se para uma pedagogia militante e politizada; Barroso, que era igualmente sedutor, porém mais discreto, parecia exercitar uma pedagogia militarizada e autoritária, a pedagogia do dedo em riste. Os museus que eles criaram, cada um em seu tempo, retratavam esses diferentes enfoques pedagógicos (CHAGAS, 2003a, p. 250).

“O primeiro serviço permanente para escolares de que se tem notícia data de 1880, no Museu do Louvre, em Paris” (LEITE, 2005, p. 36). O motivo que leva esses “serviços” a privilegiarem o público escolar justifica-se pela constatação de que 90% dos visitantes de museus se constitui por alunos de escolas públicas e particulares. “Entre 1914 e 1918, o *Victoria and Albert Museum*, de Londres, organizou um programa de exercícios artesanais relacionados com as peças do seu acervo, dirigido a estudantes” (ALENCAR, 1987,

p. 17). No Brasil temos notícias de serviços educativos desenvolvidos na década de 20 e 30, introduzidos por Edgar Roquette Pinto, então diretor do Museu Nacional.

O interesse pelo desenvolvimento de ações educativas com base nos museus é visível no Brasil já na década de 20, quer através da criação em 1926 do Serviço de Atendimento Escolar do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, quer através da atuação do Museu Histórico Nacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a atuação de educadores como Roquete Pinto e Anísio Teixeira serviram para valorizar o papel educativo dos museus (CHAGAS, 1996, p. 82).

Bertha Lutz, funcionária do Museu Nacional, após visita a 58 museus na América do Norte, em 1932, escreveu um relatório intitulado: “O papel educativo do Museu Moderno” no qual ressalta a importância de “um dos temas que ainda se reveste da maior atualidade para a museologia no Brasil: *os estudos de público*”. Essa experiência fazia parte do curso de aperfeiçoamento “Estudos especiais sobre o papel educativo dos Museus Modernos”, no qual Bertha Lutz estudou “os departamentos e serviços educativos mantidos por essas instituições”. Também em 1932, Cândido de Mello Leitão, professor do Museu Nacional, escreveu o artigo “Papel educativo do Museu Nacional da História Natural” publicado pela Revista Nacional de Educação. Essas informações estão no artigo escrito por Maria Margareth Lopes (2006, p. 41-47), no qual a autora reflete sobre as razões que levaram os museus a voltarem sua atenção para esse tema:

Na década de 1930, a articulação contraditória entre pesquisa científica e educação, que marcou o mundo dos museus de ciência desde o fim do século XIX, acompanhando o *boom* da divulgação científica também no Brasil, começou cada vez mais a destacar a educação/divulgação como uma das principais funções dos museus, e tal binômio passou a ser cada vez mais amplamente utilizado para justificar a manutenção dessas instituições (LOPES, 2006, p. 46).

Realmente, os museus de ciência são os museus que investem com maior expressividade em programas educativos e são também contemplados por um número maior de estudos de avaliação de suas ações educativas. A divulgação científica encontra na instituição museal um dos seus canais de divulgação e comunicação com o público e, ao mesmo tempo, justifica sua função social.

Cabe lembrar que foi também em 1932, com a criação do primeiro “Curso de Museus” no Brasil, que a museologia estabeleceu-se como ciência em nosso país. Sob a tutela de Gustavo Barroso, então diretor do Museu Histórico Nacional, a museologia “buscou afirmar-se como tradição erudita, positiva, científica, herdeira da Europa e do século XIX” (CHAGAS, 2003a, p. 256). Outros rumos e novas perspectivas ampliaram a noção de museu, a princípio abrindo brechas muito estreitas que foram se alargando com o passar dos anos, das experiências e discussões, dos encontros e publicações, das comunicações e avaliações.

Em 2001, houve uma ampliação conceitual proposta pelo ICOM e aprovada na 20ª Assembléia Geral de Barcelona (Espanha), incorporando à categoria museus, outras instituições não museológicas tais como: centros culturais; galerias de exposição e institutos de conservação que dependam de bibliotecas ou arquivos; parques naturais, jardins zoológicos, botânicos, aquários e vivários; sítios e monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos, ou seja, toda instituição que trabalhe com pesquisas no campo da museologia, da educação e da formação. Desde então, “museu é tudo aquilo que trabalha com o fato museal⁷” (GAMA, 2008, p. 34). Ou ainda, o objeto de estudo da museologia, enquanto disciplina, é “a relação entre o homem/sujeito e o objeto/bem cultural num espaço/cenário denominado museu (ou fora dele)” (CHAGAS, 1996, p. 89).

Em 2003, no governo Lula, foi criado o projeto do Instituto Brasileiro de Museus, cujo objetivo seria criar uma estrutura capaz de gerir políticas públicas para o desenvolvimento dessas instituições. Recentemente, duas conquistas importantes para a área museológica acenam para uma expansão desse campo de ações: a Lei 11.904/2009, que sanciona o Estatuto dos Museus, e a Lei nº 11.906, que cria o instituto (Ibram), conferindo autarquia exclusiva às instituições museológicas.

Voltando à questão dos setores educativos em museus, é importante registrar aqui a existência da Rede de Educadores em Museus (REM), criada em 2003, no Rio de Janeiro, com o objetivo de proporcionar espaço para a troca de experiências entre mediadores culturais de diferentes instituições museais, com encontros mensais através dos quais compartilham estudos e reflexões a respeito de suas práticas. Tenho notícias de que organizações desse tipo estão surgindo em outros estados também. Em 2007, participei do I Encontro Nacional da Rede de Educadores de Museus e Centros Culturais, no qual foram apresentados relatos de experiências, debates e comunicações de trabalhos científicos na área da avaliação desses serviços educativos. Foi também em 2007 que o IPHAN lançou o

⁷ Conceito cunhado por Waldisa Russio, nos anos 80.

primeiro edital de concurso para o “Prêmio Darcy Ribeiro” com vista a incentivar as práticas relacionadas à ação educativa em museus brasileiros. A criação desse prêmio contempla uma área museológica em plena expansão e legitima a importância desse serviço institucional. O resultado da 1ª versão do concurso foi divulgado esse ano e os projetos dos três primeiros lugares, além de receberem prêmios em espécie, serão reunidos em uma publicação. Outros vinte projetos educativos apresentados foram agraciados com Menção Honrosa⁸.

Esse conjunto de iniciativas, por outro lado, legitima também a existência dessas instituições que, por estarem operando com orçamento público, devem, a princípio, disponibilizar serviços públicos de qualidade. Na entrevista que realizei com Lucia Yunes, em 2 de julho de 2007, ela ressalta o aspecto interdisciplinar da equipe do CNFCP, ao refletir sobre o processo de pesquisa, documentação e divulgação, indicando o sentido e o alcance de todo esse trabalho com patrimônios culturais (ANEXO D, p. 265):

Segmento 1

Lúcia: É, não tem saída se não for assim. Você pesquisa, aí quando você pesquisa você constitui acervos, você constitui acervos documentais e você constitui acervos museológicos. Você edita em cima dessas coisas. Você expõe em cima dessas coisas. Então você cria o conhecimento, faz, produz e você disponibiliza.

Ana: Como uma rede...

Lúcia: Fica uma coisa redondinha, né... não sem conflitos, evidentemente... (risos) Mas eu acho que é redondo nesse sentido, as coisas têm uma circularidade. E o que eu acho que faz a diferença é que você tem a rua. O que você faz é pros outros, tem um sentido de público mesmo, né?

Ana: Hum-hum.

Lúcia: Se você pesquisar pro seu próprio umbigo, né, você acaba ruminando esse conhecimento. E uma instituição dessa natureza – nós temos um museu, nós temos uma biblioteca, você tem arquivos virtuais... Se você não faz isso pros outros, eu acho que perde o sentido, né, de serviço público. E eu acho que a gente tem isso muito claro, na instituição.

Cabe ainda, nesta seção, uma última observação relativa à expressão “educação patrimonial”, tradução da denominação inglesa *heritage education*, importada para o Museu Imperial de Petrópolis em 1983 e desde então divulgada como metodologia no meio museológico. Compartilho com a perspectiva crítica de Mário Chagas para quem “o esforço de fixação do marco zero da educação patrimonial no Brasil, como uma metodologia de sabor inglês, pretendeu, de modo consciente ou inconsciente, descartar as múltiplas experiências anteriores que se desenvolveram no campo da educação patrimonial”. É importante considerar o campo de ações educativas como campo de trabalho que pode abrigar tendências

⁸ Para ler a respeito ver o site: <http://www.cultura.gov.br/site/2008/05/13/audiencia-na-camara> (acesso em 22/10/2008).

divergentes e até contraditórias. Portanto, não há como reduzir as múltiplas experiências realizadas no campo de educação em museus a uma metodologia, nem desqualificar os pioneiros da museologia que se aventuraram nessa área como Gustavo Barroso, Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Nise da Silveira, Roquete Pinto, Paulo Freire e tantos outros (CHAGAS, 2004, p. 143-144).

Para além das técnicas ou métodos eleitos e para além das diferentes denominações que o educador de museus vem recebendo (guia, monitor, mediador, etc.), Maria Célia Santos indica que o importante, nas ações educativas em museus, além de clareza sobre as concepções de educação e de museologia “adotados pelos sujeitos sociais envolvidos”, esses projetos precisam também ser flexíveis aos contextos em que estão inseridos:

“devendo, pois, ser adaptados aos diferentes contextos, aos anseios e expectativas dos diversos grupos com os quais estejamos atuando, sendo repensados constantemente, modificados e enriquecidos com a nossa criatividade, com a nossa capacidade de ousar, realizando um processo constante de ação e de reflexão, no qual teoria e prática estejam sempre em interação” (2008, p. 128).

Além de propor essa auto-avaliação permanente, Maria Célia, museóloga, mestre e doutora em educação, com larga experiência no campo da educação e de museus, traz a baila outra questão pertinente e inquietante: “o conceito de museu, para a grande maioria de professores e alunos, ainda permanece como ‘um local onde se guarda coisas antigas’, sendo que o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, [...] sem nenhuma relação com a vida, no presente”. Essa leitura da instituição museal instaurou-se em nossa memória, constituindo-nos e trazendo conseqüências ainda mais complexas. “Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida dos seus alunos” (SANTOS, 2008, p. 132-133).

A maneira como a escola entende essas categorias é um dado de suma importância na investigação do diagnóstico! O que foi que o museu fez, ou deixou de fazer, para a construção dessa memória? Se hoje o objetivo é buscar uma aproximação entre museus e público escolar, como vencer o fosso que se criou? Que possibilidades e estratégias estão sendo feitas nesse sentido? Que armadilhas devem ser evitadas? Quais seriam os avanços observados?

1.2.2 Patrimônio Cultural e Cultura Popular

Interessa-nos também refletir, mesmo que rapidamente, sobre as políticas de patrimônio desenvolvidas no Brasil, a fim de entender as mudanças conceituais que produziram uma aproximação do campo dos museus e patrimônios com o campo da antropologia. Analisando “as modalidades de invenção discursiva do Brasil”, José Reginaldo Gonçalves (2002, p. 13) compara as narrativas produzidas por Rodrigo Melo Franco de Andrade – que esteve à frente do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) entre 1937 e 1969 – e os discursos de Aloísio Magalhães – que, por sua vez, dirigiu o SPHAN entre 1979 e 1982.

O Anteprojeto de criação do SPHAN havia sido encomendado a Mario de Andrade, em 1936, e sofreu cortes e alterações, conforme ele mesmo previa. Em 1937, o decreto-Lei 25 foi aprovado e, com isso, toda uma política patrimonial preservacionista se implantou no Brasil, por longos anos. Para Gonçalves, as políticas oficiais de patrimônio cultural, formuladas e implementadas no Brasil, foram movidas por um “sentido de perda” e conseqüente construção de discursos que apontavam para a necessidade urgente da “busca de uma identidade em perigo” (2002, p. 34).

A despeito de suas diferenças, tanto na narrativa de Rodrigo quanto na de Aloísio a identidade nacional brasileira é considerada como algo que está ainda por ser realizado. [...] Em suas narrativas, tanto Rodrigo quanto Aloísio aparecem plenamente identificados com essa busca por uma identidade nacional (GONÇALVES, 2002, p. 58).

O perigo de perda da memória cultural da nação, de uma identidade nacional em construção, teria sido uma estratégia discursiva comum utilizada pelos dois intelectuais. A necessidade de proteção e preservação desse patrimônio justifica, portanto, a criação e manutenção da instituição. Porém, enquanto para Rodrigo o passado (“concebido como barroco e católico”) e a “tradição” precisariam ser enaltecidos através de seus monumentos por representarem unidade e “uma ‘autêntica’ identidade nacional”, para Aloísio, importava mais enfatizar o presente do que o passado e a “diversidade cultural existente no contexto da sociedade brasileira” (GONÇALVES, 2002, p. 70, 88 e 51). Seus diferentes pontos de vista os levaram a implementar políticas culturais bem distintas. Nos anos em que Rodrigo dirigiu o SPHAN, conhecida como a fase de “pedra e cal”, a ênfase da instituição foi a de proteger, preservar e restaurar monumentos arquitetônicos históricos e religiosos. Já o discurso de

Aloísio, muito próximo das propostas de Mario de Andrade na ocasião de criação do SPHAN, traz uma concepção mais democrática e pluralista do patrimônio cultural do Brasil já que pressupõe a inclusão de outras dimensões dos “bens patrimoniais”:

Diferentes formas de ‘cultura popular’ são valorizadas e opostas à assim chamada alta cultura: arte e arquitetura popular; diferentes tipos de artesanato; religiões populares; culturas étnicas; esportes; festas populares etc. Esses bens culturais são valorizados não por uma suposta exemplaridade, mas como parte da vida cotidiana e como formas de expressão de diferentes segmentos da sociedade brasileira (GONÇALVES, 2002, p. 54).

Muito embora essa visão estivesse mais afinada com a perspectiva antropológica, Aloísio também entendia estar agindo no sentido da “busca de uma ‘autêntica’ identidade nacional” (GONÇALVES, 2002, p. 55). Apesar da rápida passagem pelo SPHAN, interrompida por sua morte súbita, Aloísio inaugura uma nova política cultural no país. O ano de 1979 – ano da anistia aos exilados políticos pela ditadura militar - representa um marco importante na história da valorização do patrimônio cultural brasileiro com a fusão de três órgãos de preservação: o CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural), o PCH (Programa de Cidades Históricas) e o próprio IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Foi também neste ano que se propôs a criação da Fundação Pró-Memória que, em 1980, agregou-se ao IPHAN. No contexto dessa trajetória de mudanças profundas na concepção de patrimônio cultural, Aloísio ocupa lugar de destaque e é ele quem indica Lélia Coelho Frota para coordenar o Instituto Nacional de Folclore. A partir daí, o campo de estudos do folclore começa a se reaproximar do campo da antropologia, o que trará transformações de grande relevância para esta pesquisa, como veremos mais adiante. Essas mudanças são marcos importantes, entre outros, como antecedentes do Decreto 3.551 em 2000 que levará à constituição de um grupo de trabalho para elaboração da proposta de estruturação do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e dão início a um novo instrumento conhecido como Inventário Nacional de Referências Culturais⁹ (INRC).

Gonçalves indica ainda que o discurso de Aloísio reflete uma tendência internacional “no sentido de uma representação pluralista da cultura” defendida por entidades como a UNESCO e o ICOM, a partir dos anos 60. “No campo específico da museologia, essas mudanças se fazem sentir no movimento da chamada ‘nova museologia’, a partir dos

⁹ As bases desse procedimento se inspiram na experiência do CNRC, órgão que fora coordenado por Aloísio Magalhães (SIMÃO, 2004, p. 61).

anos 70, assim como na orientação política do ICOM [...]”. Nesse momento, começa no Brasil uma preocupação, entre os profissionais da área, “com as funções sociais dos museus” (2002, p. 111), como já vimos acima. Em 1989, a UNESCO aprova a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular e, em 2001, divulga a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Logo depois, em 2003, organiza a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Intangível. Para Andréa Falcão, “o que está sendo institucionalizado, na verdade, com as novas políticas de preservação no Brasil, e como podemos ver de maneira geral no mundo [...], é o conceito antropológico de cultura” (2004, p. 124).

A ampliação conceitual da idéia de patrimônio promoveu discussões internas no IPHAN, nos anos 80 e 90, e exigiu a definição de critérios claros para o conhecimento sistemático e conseqüente registro do patrimônio intangível. O campo do patrimônio aproxima-se do campo da antropologia também pela “importância atribuída aos inventários como instrumentos de conhecimento”, descrição detalhada e classificação. A busca de metodologias apropriadas para inventariar os novos tipos de bens se tornou uma questão fundamental e complexa: “as políticas de preservação dos bens da natureza imaterial têm como objeto de trabalho o registro dos lugares, das celebrações, dos saberes, das linguagens – expressões da cultura popular – instituições de memória coletiva” (FALCÃO, 2004, p. 79 e 127).

Foram adotados conceitos e metodologias das ciências sociais, uma vez que, “a descrição etnográfica é um gênero privilegiado para a apresentação das interpretações culturais”. O problema é que, mesmo na escrita etnográfica, a descrição dos “outros” é construída nos termos do etnógrafo. “Portanto, operar com as categorias nativas, como referências culturais locais, significa respeitar os processos internos do grupo, suas tensões, suas noções de tempo e espaço, que muito se diferenciam das representações de quem registra” (SIMÃO, 2004, p. 61 e 68).

Apesar do mérito pela expansão da noção de patrimônio cultural, a prática do registro desses bens traz outras implicações, conforme indica Andréa Falcão, como “a intervenção direta sobre as manifestações culturais, o impacto do registro para a comunidade que detém o conhecimento ou a prática de determinada manifestação cultural, dentre outros” (2004, p. 124). São questões abertas com as quais se defrontam, na atualidade, os profissionais da área patrimonial, mas não caberia aqui aprofundarmos essa discussão.

O que interessa-nos ressaltar é a relevância que o tema das diversidades culturais foi ganhando nesse processo de expansão conceitual pelo qual vem passando as

instituições patrimoniais. O Ministério da Cultura criou, em 2003, a “Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural” que, representada pelo ator Sergio Mamberti, esteve presente no 13º Congresso Brasileiro de Folclore realizado em Fortaleza, em 2007, divulgando os projetos que essa secretaria desenvolve e a visão das políticas públicas para a cultura do atual governo. Nessa ocasião, Mamberti citou dois documentos importantes: o texto da “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” (UNESCO) e a “Carta das culturas populares” cujo acesso pode ser feito pelo site do MinC¹⁰. Em 2005 foi realizado o “I Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares” precedido por oficinas preparatórias realizadas no ano anterior, em vários estados do Brasil. A publicação dos Anais (2005) desse seminário inclui textos dos palestrantes que participaram do encontro como Maria Laura Cavalcanti, Lygia Segala, Antonio Augusto Arantes, Sebastião Rocha, entre outros. Em 2006, além do II Seminário de Políticas Públicas para as Culturas Populares, foi realizado o I Encontro Sul-Americano de culturas populares. O “Prêmio Cultura Viva” e o projeto “Pontos de cultura” são dois exemplos de iniciativas, no âmbito federal, que objetivam contemplar artistas populares, sem falar das realizações estaduais, municipais e aquelas ações apoiadas por patrocínio empresarial.

No entanto, apesar do reconhecimento e da valorização das culturas populares expresso por diferentes segmentos da sociedade, é preciso ter cuidado quando o interesse pelo fenômeno em si, apresenta-se “de forma descontextualizada, como tem sido feito historicamente”. Sobre isso nos alerta Alberto Ikeda:

[...] também ocorrem ainda ações (mesmo oficiais) que se pautam em vícios e conceitos equivocados, que resultam de visões reducionistas, fragmentadas, e por demais generalizadas das culturas populares. Nesses casos, no geral, não se levam em consideração os conceitos, as visões, os interesses, funções e sentidos mais profundos que as próprias comunidades têm dos fenômenos que praticam (2007, p. 54).

A ampliação da noção de patrimônio e a inclusão do registro dos bens de natureza imaterial reafirmam o interesse crescente pelos saberes populares e, nesse contexto, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular começa a ocupar um lugar diferenciado dentro do IPHAN - conforme a entrevista de Claudia Márcia Ferreira, cedida a Andréa Falcão em 2003, ao falar sobre o Grupo de trabalho Patrimônio Imaterial:

¹⁰ www.cultura.gov.br/site/ (acesso em: 22 out. 2008).

Nós tivemos nesse grupo um lugar, como eu estava dizendo, especial [...]. Se, por um lado, o IPHAN tem toda uma experiência acumulada na titulação do patrimônio, é uma instituição que conseguiu se consolidar na sociedade brasileira com reconhecimento para titular: “isto é patrimônio cultural brasileiro”, por outro lado, essa prática, esse diálogo com os diferentes grupos sociais, eles não constituíram. E essa instituição aqui [CNFCP] eu acho que é o que o Estado tem de melhor nesse diálogo. [...] era de fundamental importância que a gente entrasse como um articulador de peso nesse trabalho na área da cultura (FERREIRA, *apud* FALCÃO, 2004, p. 52).

Em 2000, no mesmo ano em que o Decreto 3.551 foi publicado, ocasião em que o CNFCP ainda estava vinculado à FUNARTE, a instituição recebeu o financiamento do MinC para testar a metodologia do INRC com o projeto “Celebrações e Saberes da Cultura Popular”. Segundo Lucia Yunes, em sua entrevista anexa a esta dissertação, essa experiência estreitou os laços entre o IPHAN e o CNFCP, como veremos com mais detalhes na seção 2.1.2.

Chegamos aqui a um ponto de onde podemos retomar nossa narrativa principal reconstruindo, aos poucos, os contextos em que se inserem as ações educativas desenvolvidas pela Difusão Cultural do CNFCP. Antes, porém, apresento uma rápida discussão sobre a noção de documento e as propostas de alargamento conceitual que vem transformando essa categoria e, conseqüentemente, as possibilidades de pesquisa.

1.2.3 O documento como fonte de pesquisa

Nenhum documento jamais falou por si só:
este é sem dúvida o clichê mais difícil de combater
e o mais difundido...
Henry Rousso

Por estar trabalhando com uma instituição cultural que abriga, em suas instalações, uma biblioteca e um museu especializados em folclore e cultura popular, e também por estar partindo da análise de uma obra (VILHENA, 1997) que é uma referência para esta instituição, construída principalmente a partir da análise dos documentos

encontrados nos arquivos do CNFCP¹¹, parece-me fundamental discutir a noção de documento segundo certos teóricos.

Le Goff indica que “o termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evolui para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo” (1984, p. 95). Conforme Dodebei, entender documento como ‘prova’ parece ser também o significado que o senso comum atribui para o termo: “documento é algo material com um valor que prova a existência de alguém, de um acontecimento social” (2001, p. 59). É preciso questionar essa definição como faz Henry Rousso:

A escrita, a impressão, portanto a possibilidade de um documento resistir ao tempo e acabar um dia sobre a mesa do historiador não conferem a esse vestígio particular uma verdade suplementar diante de todas as outras marcas do passado: existem mentiras gravadas no mármore e verdades perdidas para sempre (1996, p. 88).

O interesse pelo documento congrega diferentes disciplinas como a História, a Arquivologia, a Biblioteconomia, a Arqueologia, a Museologia, entre outras. Sobretudo na perspectiva positivista, o uso do documento como prova torna-se primordial para o pesquisador enquanto recurso metodológico. No entanto, a definição do termo ampliou-se a partir de novos paradigmas científicos. A consideração de determinados aspectos intrínsecos aos acervos tais como o processo de seleção constitutivo das bibliotecas, arquivos e museus, levou ao reconhecimento do caráter subjetivo de construção da memória institucional.

Se aceitamos que arquivos, bibliotecas e museus trabalham com os mesmos objetos do universo social e que são instituições que permitem o acesso à essa memória, podemos afirmar que o agente de transformação permanente dos objetos produzidos pela sociedade é o homem, que determina a mobilidade das representações sociais pela interferência direta no processo de escolha de tais objetos (DODEBEI, 2001, p. 64).

Na medida em que todo documento é uma construção social, ou seja, sua existência não garante a ocorrência dos fatos como prova histórica, conseqüentemente há necessidade de interpretação dos documentos. Para Le Goff, essa perspectiva implica uma

¹¹ A importância da memória institucional será ressaltada inúmeras vezes pelo próprio Luís Rodolfo Vilhena que se debruça sobre esse acervo produzindo uma tese de doutorado pelo Museu Nacional, posteriormente publicada (1997) e, de importância significativa para a compreensão dos antecedentes do CNFCP. Em 1995 recebeu o 1º lugar no Concurso Sívio Romero, promovido pela Coordenação de Folclore e Cultura Popular (CFCP) da Funarte, tornando-se uma referência para o campo de estudos do folclore e da cultura popular no Brasil.

nova atitude do pesquisador em relação ao documento: “cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo [...]. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da época, da sociedade que o produziram [...]”. É preciso, então, analisá-lo e interpretá-lo considerando “as condições de produção histórica” em que foi construído, “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção” (1984, p. 103-104).

Essa ampliação da noção de documento iniciada a partir dos fundadores da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*¹² legitimou a história oral enquanto fonte documental estendendo as possibilidades das ciências sociais na eleição de novos *corpus* de análise. Se antes a existência de documentos escritos era uma condição para a construção da história, agora concepção e método são ampliados. Esse entendimento sugere a investigação das forças de poder em jogo no momento da produção documental.

Ao ler atentamente o livro de Vilhena, percebo que sua análise não só considerou as condições históricas e processuais do movimento folclórico, como também soube relacioná-la com o contexto de institucionalização das ciências sociais no Brasil, no período estudado. Para ele, situar o referido movimento e identificá-lo no conjunto do nosso pensamento social “correspondeu à percepção da necessidade de recuperar essa história quase esquecida”. Além disso, ele se posiciona dentro desse quadro, deixando propositalmente transparecer de que lugar ele está falando: “[...] a tradição folclorística é uma vertente que fez (e faz) parte da história da Antropologia, disciplina a partir da qual minha pesquisa pretende falar sobre seu objeto” (VILHENA, 1997, p. 247 e 268).

Após minuciosa recuperação da trajetória dos estudos de folclore, sem deixar de situar criticamente algumas das abordagens dos folcloristas, o livro de Vilhena possibilita uma releitura desses intelectuais e de suas ações. A despeito das conquistas alcançadas através da criação de órgãos estatais em defesa da cultura popular, seus estudos continuam marginalizados no interior das universidades.

Um dos méritos de sua pesquisa foi justamente legitimar esse campo de estudos, que permaneceu à margem das instituições de ensino superior, a partir da investigação dos arquivos organizados pelos próprios intelectuais envolvidos no movimento e constituíram-se em memória institucional e cultural. Vilhena transforma uma *memória virtual* em uma *memória mensagem* (NAMER, 1987, p. 173) nesse exercício de leitura dos arquivos documentais da instituição, na medida em que recupera, analisa, interpreta e produz uma

¹² Os historiadores e sociólogos Marc Block e Lucien Fèbvre foram os fundadores da “Escola dos *Annales*” (1929-1989).

publicação reintegrando todo um campo de estudos, antes marginalizados, à história da antropologia.

No próximo capítulo veremos como o uso de documentos como fonte de pesquisa possibilitou a *rememoração produtiva* (HUYSEN, 2000) dessa história institucional gerada pelos estudos de folclore e de que forma esta revisão histórica pode esclarecer articulações entre folclore, cultura popular e educação. Voltaremos também ao conceito de *enquadramento da memória*, nos termos de Pollak (1992), para tratarmos do tema da identidade nacional na sua relação com o movimento folclórico brasileiro.

2 AS INSTITUIÇÕES E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

...todo depoimento ou todo documento
exige, para ser significativo,
uma recontextualização...
Henry Rousso

Nesse capítulo reflito sobre o lugar dos estudos de folclore no processo de consolidação das ciências sociais no Brasil, suas discussões conceituais e metodológicas, sobretudo no período de formação e mobilização da Comissão Nacional de Folclore (CNFL) e da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), entre o final da década de 40 e início da década de 60. Momento em que se dissemina uma certa noção de folclore. Discuto, também, a relação do folclore com a questão da construção da identidade nacional. Ao contextualizar o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), procurando entender sua constituição histórica e a articulação entre folclore e educação, pretendo levantar “como, em resumo, as idéias de folclore e da cultura popular foram historicamente objetivadas pelo pensamento social brasileiro e como se cristalizaram nas prateleiras e nos planos pedagógicos do ensino fundamental” (SEGALA, 2000, p. 66).

Para analisar os discursos dos representantes da instituição cultural e dos representantes da instituição escolar, a respeito de suas memórias culturais associadas ao folclore e a cultura popular, é necessário conhecer a trajetória histórica de construção dessas instituições.

Um discurso institucional não existe sem uma historicidade que o constitui. Por esse motivo, acredito ser imprescindível percorrer a historicidade constitutiva da formação de uma instituição para melhor compreender sua produção discursiva. Afinal, linguagem e história constituem-se mutuamente (MARIANI, 1999, p. 50).

Num segundo momento, serão apresentados os percursos metodológicos que me levaram ao estudo de caso, de natureza etnográfica, realizado na Escola Municipal Coralina e serão descritos alguns dados (registros de campo, documentos escritos, fotografias e entrevistas) a fim de situar a instituição escolar em foco. Na última seção, explico o arcabouço teórico adotado para a análise dos dados.

2.1 Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular: antecedentes históricos

É fundamental entender as mudanças conceituais pelas quais passou o antigo Instituto Nacional de Folclore (INF), hoje CNFCP, através dos textos produzidos por representantes institucionais que viveram aquele momento de transformação. Para Mariani, é através dos discursos ali produzidos que “se processa a legitimação da instituição bem como o modo através do qual ela vai se auto-ressignificando discursivamente ao adaptar-se às transformações históricas” (1999, p. 51).

O mergulho, de Luís Rodolfo Vilhena (1997), nos arquivos do CNFCP, possibilitou uma *rememoração produtiva* (HUYSSSEN, 2000) da história de consolidação dessa instituição cultural, assim como da relação dos estudos de folclore com a constituição institucional das ciências sociais no Brasil.

2.1.1 O movimento folclórico e o tema da identidade nacional

A memória é uma ilha de edição.
Waly Salomão

Nessa seção interessa-me, sobretudo, entender, a partir da investigação e análise de Vilhena (1997), como os estudos de folclore se associaram ao tema da identidade nacional. Proponho-me a examinar alguns aspectos do movimento folclórico brasileiro, sobretudo no período entre 1947 e 1964, e sua relação com as idéias de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Gilberto Freyre e outros.

No caso do movimento folclórico brasileiro, composto por intelectuais com diferentes perspectivas ideológicas e posicionamentos políticos, a relação entre a cultura popular e a busca de uma identidade nacional parece ter sido uma herança dos primeiros estudos de folclore na Europa, atrelados ao romantismo e à questão da formação dos Estados-Nação. As culturas populares, vistas como expressão autêntica da nacionalidade de um “povo”, passam a ser objeto de pesquisa como “raízes” culturais das nações em formação.

Peter Burke faz uma análise histórica da pesquisa folclórica na Europa, na Idade Moderna, criticando três pontos que nortearam esses estudos e foram a base do movimento romântico: o *primitivismo*, o *comunitarismo* e o *purismo*. Os estudos de folclore insistiam em afirmar um estado de isolamento do “povo” e ignorar as dinâmicas sociais, as interações e circularidades culturais (1989, p. 48-49). Definir o folclore como cultura

autêntica, espontânea e pura deu margem à criação de mitos fundadores. Ao considerar o folclore como genuíno, os folcloristas colaboravam para a *eficácia simbólica* da *invenção da tradição*:

Como todo processo de construção nacional, a invenção de brasilidade passa a definir como puro e autêntico aquilo que foi produto de uma longa negociação. O autêntico é sempre artificial, mas, para ter “eficácia simbólica”, precisa ser encarado como natural, aquilo que “sempre foi assim” (VIANNA, 1995, p. 152).

A análise da trajetória dos estudos de folclore indica que os intelectuais envolvidos no movimento atuavam pela “valorização da cultura popular, concebida por eles não apenas como um objeto de pesquisa, mas principalmente como o lastro para a definição de nossa identidade nacional”. Havia, como “pressuposto implícito” nesses estudos, “e não como resultado de suas pesquisas”, a idéia de unidade nacional resultante do equilíbrio das diversidades regionais (VILHENA, 1997, p. 21 e 253).

O interesse de Luís Rodolfo Vilhena pelos estudos de folclore foi despertado pela sua participação na pesquisa “Os estudos de folclore no campo das ciências humanas e sociais: uma abordagem histórica e antropológica”, realizada entre 1987 e 1990 no então Instituto Nacional de Folclore (INF)¹³. Com formação em Ciências Sociais, Vilhena surpreende-se ao descobrir que, apesar da “obsessão dos intelectuais brasileiros” pelo tema da identidade nacional e a despeito dos estudos de folclore estarem associados a esse tema, nos “estudos sobre os ‘ideólogos do caráter nacional’, sobre os ‘inventores do Brasil’ etc., pouco se tem dito sobre os folcloristas [...]” (1997, p. 23).

Toda a bibliografia sobre a história do pensamento social brasileiro e seus ramos específicos analisados por Vilhena mostram como o folclore foi se tornando um tema esquecido e anacrônico. Ele entende esse silenciamento como uma omissão e se propõe a tentar “esclarecer os motivos pelos quais essa desvalorização se deu de forma específica no Brasil” (1997, p. 22). A ausência do tema nos principais trabalhos que procuraram traçar um panorama da história do pensamento social brasileiro “contrasta no entanto com a grande vitalidade desse campo de estudos, pelo menos no período recortado”, com a realização de

¹³ Essa pesquisa se realizou com o apoio da FINEP e foi coordenada por Maria Laura Viveiro de Castro Cavalcanti. Contou com a participação de Luís Rodolfo Vilhena, Marina de Mello e Souza, Myrian Moraes Lins de Barros e outros pesquisadores.

congressos de folclore, festivais, exposições, reuniões, debates e publicações (VILHENA, 1997, p. 39).

Segundo sua análise, “os folcloristas tentaram consolidar os estudos de folclore como uma disciplina autônoma no interior das ciências sociais”, mas não obtiveram êxito. “A principal acusação metodológica dirigida aos folcloristas fora sua tendência a descontextualizar o seu objeto”, o que fez com que fossem “marginalizados” das universidades. Uma das críticas do meio acadêmico dirigida aos folcloristas era o seu diletantismo, o que se configurou como uma visão estereotipada: “o folclorista se tornou o paradigma de um intelectual não acadêmico ligado por uma relação romântica ao seu objeto que estudaria a partir de um colecionismo descontrolado e de uma postura empiricista” (VILHENA, 1997, p. 24, 155 e 22). O próprio termo *folclore* sofreu uma desvalorização semântica, adquirindo a conotação de um adjetivo pejorativo, associado à visão de uma abordagem não científica. Vilhena formula algumas hipóteses que explicariam as dificuldades da institucionalização dos estudos de folclore no Brasil:

[...] baseados em instituições ligadas diretamente ao Estado, praticados por autores polígrafos sem treinamento acadêmico especial, voltados para um aproveitamento político imediato de suas pesquisas, esses estudos, no período coberto por minha pesquisa, parecem ser uma hipérbole do modelo de ciência social que o processo de institucionalização nesse campo estaria marginalizando. [Portanto], a inexistência de uma estrutura institucional que garantisse uma relativa autonomia em relação ao plano político contribuiu para a “marginalização” dos estudos do folclore (1997, p. 55).

O estilo ensaístico, característico da geração de Gilberto Freyre¹⁴, também foi um dos focos de crítica aos estudos folclóricos: “a obra de Freyre foi uma influência forte sobre os participantes do movimento folclórico e sobre a produção folclorística produzida após seus primeiros trabalhos” (VILHENA, 1997, p. 254). Naquele momento, as instituições de ensino e pesquisa buscavam intelectuais especialistas que prezassem o rigor científico e substituíssem aquele modelo de escritor polígrafo.

Nas décadas de 1920 e 1930, os focos temáticos que se destacaram nos ensaios escritos no Brasil foram “a questão da *cultura* e a busca da *identidade nacional*”. Para Bastos, “esses trabalhos assumem, no contexto em que são produzidos, um caráter imaginário:

¹⁴ Gilberto Freyre elege o país como objeto de análise, num esforço intelectual de grande envergadura, tornando-se referência fundamental para a compreensão da sociedade brasileira, com amplo reconhecimento nacional e internacional. Sua obra foi um importante foco de debates e polêmicas entre os intelectuais da época e, ainda hoje, inspira releituras e novas interpretações.

procuram ‘inventar’ a cultura para legitimar a ‘invenção’ da identidade nacional” (2006, p. 61). Na busca de consolidação da nação Brasil, a questão racial ocupa um papel fundamental na temática do nacionalismo. Nesse contexto, “Casa Grande & Senzala” ([1933] 1980) redimensiona a questão racial que vinha sendo tratada sob a égide de um *racismo científico* associado à *teoria do branqueamento*.

Apesar das críticas que recebeu tanto da esquerda quanto de setores mais conservadores, Gilberto Freyre ocupou um lugar de vanguarda na chamada história das mentalidades construindo uma antropologia do cotidiano, como indicam seus comentadores (BASTOS, 2006 e VILA NOVA, 1995). Sob a influência de Franz Boas¹⁵ (1858-1942), refutou a perspectiva evolucionista e contestou os determinismos racial e geográfico. Metodologicamente rompeu com o paradigma positivista (distanciando-se de Boas), valorizou a história como fonte imprescindível ao conhecimento da vida social, inaugurou o uso de fontes até então não utilizadas em pesquisas científicas (como jornais, cartas de sesmarias, entrevistas, cadernos de receitas, inventários, testamentos, correspondências, relatórios de juntas de higiene, denúncias e confissões reunidas pelo Santo Ofício no processo da Inquisição, desenhos, diários e trechos de relatos de viajantes), tornando-se pioneiro em diferentes aspectos.

Freyre não entende a desigualdade entre raças (e entre gêneros) por razões biológicas e sim por razões sociais. Em contraponto à perspectiva racialista de sua época, argumenta em favor da miscigenação, rompendo com outras abordagens a respeito. Com a valorização dos negros, dos índios (numa certa medida), e com a recuperação dos portugueses, constrói um novo paradigma para responder a pergunta latente entre os intelectuais da época: “o que é ser brasileiro?”. A particularidade da nação brasileira é vista a partir de um “equilíbrio de antagonismos” (FREYRE, 1980, p. 53). A heterogeneidade étnica e cultural é vista como uma herança de Portugal que, já em tempos remotos, vivia interpenetrações sucessivas entre povos.

A concepção vigente no pensamento social brasileiro, e que Roberto Da Matta identifica como a “fábula das três raças” (1987, p. 58-85), sofre, a partir de “Casa Grande & Senzala”, um deslocamento da questão racial para a questão cultural. O cadinho das três raças, até então percebido como um fardo, passa a ser visto como aspecto positivo e singular da

¹⁵ Alemão, de família judaica, “Boas é, com justiça, considerado o ‘pai da antropologia norte-americana’”. Atuou em diferentes cargos nos EUA, principalmente na Universidade de Columbia. “Foi ele, portanto, o grande paladino da necessidade do trabalho de campo (*fieldwork*) na pesquisa antropológica”. Com a publicação do livro *The mind of primitive man*, contesta o determinismo racial e geográfico e, sobretudo, o evolucionismo, “em favor da centralidade do conceito de cultura no estudo da sociedade humana” (VILA NOVA, 1995, p. 38-39).

nacionalidade brasileira, conforme indica Vianna: “Foi Gilberto Freyre quem conseguiu executar a façanha teórica de dar caráter positivo ao mestiço. [...] A cultura brasileira, mestiçamente definida, não é mais causa do atraso do país, mas [...] a garantia de nossa especificidade (diante das outras nações)” (1995, p. 63).

Apesar de apresentar a complexidade com que se davam as relações no contexto da família patriarcal latifundiária escravocrata, o elogio à mestiçagem em Gilberto Freyre foi entendido, por alguns de seus críticos¹⁶, como um retrato da falsa “democracia racial” brasileira. No entanto, a leitura atenta de “Casa Grande & Senzala” evidencia que o autor não se limitou a valorizar as trocas étnicas e culturais, como também revelou as perversidades do sistema escravista. Ao descrever as tensões entre as relações dos senhores de engenho e escravos, dos filhos de senhores com negrinhas e moleques, das sinhás com as escravas, do patriarca com a mulher, do adulto com a criança, expôs os sadismos exercidos pelos atores sociais hierarquicamente superiores.

Para Gilberto Freyre, miscigenação não significava homogeneização. No artigo “Continente e ilha”, assim como em outros textos, Freyre defende as diferenças regionais e culturais (VIANNA, 1995, p. 82 e 87). No entanto, Mario Chagas problematiza essa perspectiva regionalista indicando que Freyre “não discutia o caráter igualmente ficcional das regiões”:

“assim como o nacional não é um dado pronto e acabado, mas alguma coisa que se faz, se desfaz e se refaz permanentemente; assim também o regional poderia ser compreendido como um processo impregnado de tensões, conflitos, litígios políticos e disputas de memória e tradição. A noção de uma unidade regional, compreendida como um todo harmônico, comporta problemas e conflitos intra e extra-região que não se resolvem pela caracterização de seus elementos naturais. A noção de identidade regional, associada à idéia de unidade, também pode ser utilizada para abafar diferenças internas, para apagar semelhanças com o externo, para excluir, para impedir cruzamentos e barrar a dinâmica da vida. As fronteiras do regional não são naturais (CHAGAS, 2003, p. 158-159).

De fato, o problema da unidade e da diversidade estava inserido em um complexo quadro de interesses que, em determinado período histórico e político (Revolução de 1930), serviu “como pano de fundo ideológico” para a construção de um projeto de integração nacional (VIANNA, 1995, p. 56). O Estado Novo (1937-1945) adotou a retórica da miscigenação tornando oficial uma política de eleição de “símbolos nacionais mestiços”

¹⁶ Tais como Florestan Fernandes (1959) e Roger Bastide (1959), como veremos mais adiante.

visando à “integração étnica”. Instaurou-se uma política ditatorial nacionalista com base em uma teoria homogeneizadora que enalteceu o mestiço como “fonte de orgulho nacional” (VIANNA, 1995, p. 73). A apropriação pelo Estado Novo de parte das construções discursivas freirianas deu margem a outros debates importantes sobre o panorama político nacional e sua relação com os intelectuais da época, que fogem ao escopo desta pesquisa. O que interessa ressaltar é que o projeto do Estado Novo é tipicamente um projeto de *enquadramento da memória* nos termos definidos por Pollak, conforme vimos acima (seção 1.1.2).

O que parece ter ocorrido com a construção do conceito de mestiçagem, proposto por Gilberto Freyre, foi sua ampla disseminação e apropriação por diferentes setores da sociedade. No caso do Estado Novo que, naquele momento, buscava forjar argumentos convincentes para produzir a noção de unidade nacional através de um plano homogeneizador, a idéia de um Brasil mestiço era totalmente adequada para seus interesses. Talvez tenha ocorrido, também, por parte da população, uma aceitação desse projeto mestiço como auto-representação, na medida em que ele fornecia a expectativa de um futuro promissor em substituição à idéia de um país *atrasado* com relação aos países *civilizados*, sem perspectiva de crescimento, justamente por sua composição étnica.

Antes disso, no século XIX, com a vinda da família real para o Brasil e durante o processo de independência, alguns intelectuais escreveram sobre a fragilidade da unidade nacional e a necessidade de produção dessa nacionalidade (tanto no Império quanto na primeira República). Fizeram parte dessa geração autores como Sílvio Romero [(1883)1954], tido como um precursor dos estudos de folclore e que entendia a presença do mestiço como responsável pelo *atraso* brasileiro e defendia o projeto de branqueamento da sociedade brasileira. É justamente Gilberto Freyre quem rompe com a perspectiva pessimista da mestiçagem, conforme vimos acima, construindo “uma inversão valorativa do papel que o mestiço e a mestiçagem ocupam na cultura brasileira” (VIANNA, 1995, p. 75), o que possibilita a invenção de uma nova identidade nacional. Nesse sentido, sua obra foi uma referência importante para os intelectuais do movimento folclórico.

Vilhena situa Florestan Fernandes, Roger Bastide e Arthur Ramos, como principais representantes das ciências sociais, no momento em que esse campo de estudos se fortalece e que também tomavam como tema relevante o folclore, mas como intelectuais que se distinguiam dos folcloristas. Fernandes foi “um dos principais adversários das pretensões do movimento folclórico de integrar-se às ciências sociais” (VILHENA, 1997, p. 70). Nos artigos em que Fernandes teceu elogios a folcloristas como Sílvio Romero, Amadeu Amaral e

Mário de Andrade sempre incluiu ressalvas quanto à falta de uma aprendizagem ou de uma investigação sistemática.

Para Bastide, “os três folclores – índio, negro, branco - não se confundem (...) se superpõem e coexistem” (*apud*, Vilhena, 1997, p. 165). Bastide entendia que “no Brasil teríamos uma sociedade fortemente estratificada” ou “não integrada”. A heterogeneidade não seria “um sinal da dinâmica nova que resulta da harmônica integração das contribuições de três raças formadoras, muito pelo contrário” (VILHENA, 1997, p. 165). A integração cultural que os folcloristas defendiam era percebida pelos seus críticos como o “mito da democracia racial”, mesma crítica dirigida a Gilberto Freyre.

Vilhena identifica, na questão do mito das três raças, “uma das raízes para a incompatibilidade entre o movimento folclórico e a sociologia paulista representada por esses dois autores”: Florestan Fernandes e Roger Bastide (VILHENA, 1997, p. 167). Haveria, nesse ponto, um desacordo acerca da compreensão do processo de constituição da nacionalidade brasileira, ou seja, uma divergência entre os projetos:

[...] o paradigma racial que Silvio Romero havia introduzido no pensamento social brasileiro entra em crise [...], para ser substituído por análises culturalistas. Análises que, no entanto, não rompiam inteiramente com a ‘fábula das três raças’, pois o que era antes produto da mestiçagem do ‘sangue’ das três raças formadoras transforma-se no resultado da ‘aculturação’ entre os traços das três culturas originais constituintes de nossa nacionalidade (VILHENA, 1997, p. 152).

As interpretações culturais sobre nossa identidade nacional sofreram um declínio sob a influência de Florestan Fernandes. “Sob esse aspecto, o movimento folclórico nada contra a corrente, associado que está com uma perspectiva culturalista [...]”. Em 1968, no momento em que a disciplina de antropologia se consolida academicamente, “não é essa perspectiva culturalista que terá a hegemonia. Isso se articula ao declínio [...] do estudo da construção nacional do ponto de vista da ‘integração cultural’, substituído pela ‘integração de estratos’”, inaugurando um novo paradigma nas ciências sociais, especificamente no campo da antropologia social (VILHENA, 1997, p. 270). A desigualdade social começa a ser vista como a questão central.

Vilhena trabalha com a “hipótese de que o movimento folclórico representaria um projeto social, nos termos propostos por Gilberto Velho” (1997, p. 226). Os conflitos com os intelectuais universitários representam uma concorrência entre projetos divergentes de construção nacional.

Em 1937 havia ainda uma ligação entre os estudos de folclore e o campo das ciências sociais. Com a fundação da Sociedade de Etnografia e Folclore, Dina Lévi-Strauss ministra um curso de especialização a partir do qual objetiva formar folcloristas para o trabalho de campo. Sete números do Boletim dessa sociedade são publicados, com instruções sobre a pesquisa etnográfica, e Mário de Andrade que, nesse momento, dirige o Departamento de Cultura do Estado de São Paulo, faz um apelo pela união de esforços em torno do folclore. Amadeu Amaral, nesse contexto, também exerce grande influência sobre a busca de cientificidade desses estudos.

O movimento folclórico tenta se inserir no campo das ciências sociais, em formação, reconhecendo a importância do estudo científico em substituição ao diletantismo. Entretanto, o grande projeto desse movimento pretendia realizar “um abrangente inquérito folclórico cobrindo todo o país”, de caráter inclusivo e antielitista, entendendo que a “necessidade de ‘preservação documental’ [era] maior que a de rigor na coleta”. Adotando uma estratégia mobilizadora, a Comissão Nacional de Folclore (CNFL) articulou uma rede nacional, incluindo intelectuais de províncias¹⁷ que, sob a coordenação e o estímulo de Renato Almeida, trabalhou em nome da “causa folclórica”. O espírito de solidariedade nacional foi invocado, e a tarefa coletiva de “servir a nação” ganhou sentido de “missão”. “Ao competir com outros projetos concorrentes no plano intelectual em estruturação, um sentido de ‘missão’ soldava a coesão entre os membros do movimento e justificava seu papel junto à sociedade” (VILHENA, 1997, p. 184, 182 e 226). Como vimos, o projeto do movimento folclórico foi contemporâneo e concorrente ao projeto dos intelectuais que participaram da formação do campo das ciências sociais no Brasil.

Ao analisar discursos sobre preservação patrimonial, atravessados pelas discussões sobre construções identitárias nacionais, José Reginaldo Gonçalves concebe a categoria identidade “não como uma entidade unitária e permanente a ser descoberta, descrita, explicada e preservada, mas como os efeitos contingentes e provisórios de uma busca pela identidade assumida como tal por indivíduos, grupos e categorias sociais em contextos históricos e políticos específicos” (2002, p. 39).

A reaproximação do campo das ciências sociais com o folclore e a cultura popular, a partir dos anos 70, pressupõe um longo percurso de debates teóricos e conceituais.

¹⁷ Vilhena (1997) esclarece que, ao usar o termo folclorista, refere-se ao intelectual que escreve sobre o tema, participa dos congressos e/ou das comissões folclóricas, mas reconhece que boa parte dos secretários estaduais eram advogados ou médicos de profissão, com incursões no jornalismo, docência e política. Muitos eram funcionários públicos (principal mercado de trabalho para os intelectuais do interior) e, portanto, sua dedicação à pesquisa folclórica era irregular.

A noção de identidade, segundo a perspectiva antropológica, é vista como em permanente construção, não essencialista, mas múltipla e aberta, portanto, negociável: “o importante, então, diferentemente da perspectiva do folclorista, não seria buscar o que não muda; mas por que muda, como muda e interage com a modernidade” (ABREU, 2003, p. 93).

Segundo Beatriz Muniz Freire, “desde meados dos anos 80 o MFEC [Museu de Folclore Edison Carneiro] adota conceitos e métodos de pesquisa da Antropologia, modificando seu modo de ver e de investigar a cultura popular brasileira”. São transformações que motivaram a equipe da instituição a repensar uma série de coisas, o que levou a um afastamento da “tradição romântica dos estudos de folclore”:

Para entender o dinamismo com que a cultura popular se reproduz, absorvendo e atualizando distintas tradições culturais, o museu passou a pensar a vida social orientado por conceitos como circularidade, conflito e mudança. Abandonando o posto de definidor do que é ou não folclórico, preocupa-se em perceber os significados que os próprios sujeitos sociais atribuem ao que fazem, aos saberes que criam e recriam coletivamente, aos distintos modos de ver e de ser dos diferentes grupos que integram a sociedade brasileira (FREIRE, 2002, p. 355).

A nova concepção antropológica provocou um deslocamento de foco do objeto em si, exposto no museu, para o homem, sujeito social produtor desse objeto, seu contexto e sua visão de mundo. Procura introduzir:

[a] discussão sobre a diversidade da cultura popular brasileira, resultante do encontro – e do confronto – de diferentes etnias, não apenas entre genéricos colonizadores portugueses, índios, e escravos africanos, mas entre diversos e particulares grupos culturais que para aqui vieram em épocas distintas e por razões várias (LIMA; FERREIRA, 1999, p. 107).

Como conseqüência, a mostra do Museu do Folclore Edison Carneiro, assim como as outras frentes de trabalho do CNFCP, passam a trabalhar com novas propostas como, por exemplo, a desconstrução do que Roberto da Matta nomeou de *a fábula das três raças*. Para Beatriz Muniz Freire, a fábula das três raças seria “uma fábula cor-de-rosa que foi incluída nos currículos escolares nos anos 60 e 70, período em que sucessivos governos se esforçaram por difundir a imagem de um Brasil integrado, coeso, cujo povo se constituiria numa unidade harmoniosa” (2008, p. 3). Para Lygia Segala, a concepção com a qual a escola trabalha, ainda hoje, seria uma versão reducionista de uma sociedade muito mais complexa,

conflituosa, plural e dinâmica. “Nas escolas, em geral, o tratamento das especificidades culturais brasileiras faz-se a partir de tipos idealizados, consagrados no mito das três raças: o branco, o negro e o índio. Pouco se conhece e se discute a respeito de como esses diversos tipos se atualizam na História” (2005, p. 107).

A equipe de educadores do CNFCP, ao observar as visitas do público escolar ao museu e a expectativa dos professores no encaminhamento de pesquisas na Biblioteca Amadeu Amaral (BAA), deparou-se com uma constatação. O discurso das escolas reflete, em muitos aspectos, uma memória amplamente difundida pelo movimento folclórico através da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), calcada em concepções revistas e atualizadas. “Ao estudar folclore, a escola procura fornecer ao aluno um mapa cultural do país, identificando o que seriam os “traços típicos” de cada região, vistos como componentes básicos da identidade brasileira”. Esses traços, transmitidos entre as gerações, “somados comporiam uma certa essência – a brasileira – que todos deveriam reconhecer e preservar” (FREIRE, 2002, p. 355).

A discussão sobre a diversidade cultural brasileira é rica e envolve um complexo jogo de forças sociais implicado na construção de uma memória histórica do mundo ocidental, muitas vezes distorcida ou forjada. Nos termos de Huyssen (2000), a *rememoração produtiva* do processo de colonização nas Américas “revela o colonialismo como negador da diversidade humana”. Nesse sentido, somos herdeiros de um trabalho de enquadramento da memória que nega a diversidade e, há séculos, tendemos a reproduzir esse modelo.

Desconstruir essa memória instituída e introduzir uma perspectiva crítica têm sido um dos desafios do CNFCP e, mais especificamente, do programa educativo em sua relação com o público escolar, como veremos adiante. Entendo que seja necessário conhecer os processos de constituição das instituições em foco, suas trajetórias e memórias, a fim de entender melhor e contextualizar os dados com os quais irei trabalhar nesta pesquisa. Nesse sentido, na próxima subseção, procuro articular a história do movimento folclórico brasileiro à constituição dessa instituição cultural.

2.1.2 Do movimento à institucionalização

Para entender a formação do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, é preciso rever o seu processo de constituição articulando-o ao movimento folclórico brasileiro. A institucionalização dos estudos de folclore recebeu forte impulso em 1947 (dois anos

depois do fim do Estado Novo e da conseqüente redemocratização), quando se formou a Comissão Nacional de Folclore (CNFL) sob a coordenação de Renato Almeida (funcionário do Ministério das Relações Exteriores ligado ao movimento modernista carioca). A CNFL foi uma instituição para-estatal, organizada pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) para ser a representante brasileira, junto com outras comissões, na recém formada UNESCO (1946). Renato Almeida estabeleceu relações com instituições internacionais dedicadas ao folclore que buscavam congregar esforços “em favor da compreensão mútua entre as culturas, nascidos em resposta ao trauma nazista e, pouco depois, às tensões da Guerra Fria” (VILHENA, 1997, p. 95).

Atualmente, as ações do CNFCP contemplam a área cultural, artística, antropológica, social, histórica e patrimonial, em dimensão nacional. Abriga, em suas instalações, a Biblioteca Amadeu Amaral (BAA), inaugurada em 1961, o Museu de Folclore Edison Carneiro (MFEC), fundado em 1969, com uma exposição permanente, um auditório para cursos e demais eventos, a Galeria Mestre Vitalino com mostras de sua reserva técnica, a Sala do Artista Popular para exposições e vendas da produção contemporânea, além dos setores de pesquisa, difusão cultural e administração. Segundo Lucia Yunes (2007), atual responsável pela Divisão Técnica, a base desta instituição é a pesquisa. O museu e a biblioteca nascem de um intenso processo de pesquisa, coleta de dados, trabalho de campo, registro, publicações, etc, um processo que gerou também muitos documentos disponíveis ao público, como acervo institucional.

Vilhena indica, como fonte fundamental para seu estudo, o acervo da biblioteca (BAA) do CNFCP, como comentado na seção anterior, através do qual conheceu “uma série de informações dos “bastidores” da produção folclorística, revelados na sua correspondência” (1997, p. 27). Renato Almeida, folclorista que esteve à frente da CNFL, articulou uma rede de Comissões Estaduais que envolveu um grupo expressivo de intelectuais em todo o país, visando valorizar a cultura popular e definir uma identidade nacional. Para isso, Almeida estimulou a pesquisa e a divulgação, através de uma política editorial nos mais diferentes estados, mantendo, com os representantes locais, uma intensa troca de cartas.

Tive então uma surpresa capaz de despertar a inveja de qualquer pesquisador de fontes documentais. A Comissão Nacional de Folclore tinha tido o cuidado de documentar cuidadosamente as atividades do movimento que coordenou. Encadernada em grossos volumes, havia sido organizada cronologicamente grande parte da correspondência ativa e passiva daquela comissão. Algumas pastas separavam as cartas também por temas, como as que envolviam a organização de determinados Congressos [...] e as

relacionadas às Comissões Estaduais que a CNFL organizou (VILHENA, 1997, p. 26).

Além das correspondências da CNFL, Vilhena examinou publicações periódicas, atas de reuniões e outros documentos internos da CDFB, assim como “livros e periódicos que eles leram e que os influenciaram” (1997, p. 32), ou seja, documentos de grande valia para acessar seu *corpus* de trabalho.

A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), instituída em 1958, sob a direção de Édison Carneiro (intelectual politicamente engajado, jornalista e defensor da cultura afro-brasileira), era um alvo antigo dos folcloristas formalizado na Carta do Folclore Brasileiro, na ocasião do Iº Congresso Brasileiro de Folclore, em 1951. Era consenso, entre os envolvidos no movimento folclórico, a necessidade da criação de um órgão de caráter nacional, para defesa e proteção do folclore do país. O início da CDFB é considerado um marco para a instituição já que, em 2008, o CNFCP comemorou 50 anos de fundação com uma mostra retroativa dessas cinco décadas de trabalho: “Meio século de institucionalização do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. É isso que estamos comemorando com a exposição *Brasis Revelados*” (FERREIRA, 2008, p. 7).

A CDFB tinha, entre seus principais objetivos, a criação de um Museu de Arte Popular, a criação de Escolas de Folclore e de uma Biblioteca que pudesse reunir os dados coletados nas pesquisas. Em seu primeiro ano, a CDFB estreitou o intercâmbio com as Universidades do Ceará e da Bahia através de convênios, organizou acervos fonográficos e fotográficos que seriam o embrião da Biblioteca Amadeu Amaral (BAA), além de criar a Revista Brasileira de Folclore. A partir de 1961 instituiu um concurso de monografias para pesquisas de cunho etnográfico. Porém, essa Campanha sofre grave desmobilização com o golpe militar em 1964. Nesse período, o governo preocupa-se em estabelecer estratégias de controle sobre as manifestações populares, com uma série de medidas autoritárias. Em 1965, o ex-presidente Castelo Branco institui o decreto que oficializa o “Dia do Folclore”:

É bom lembrar que a festa do folclore se oficializa nos “anos de chumbo”, quando as expressões da cultura popular são silenciadas e reprimidas. O “saber do povo” transfigura-se então em expressões oficiais do novo nacionalismo contraponto à cultura subversiva das ruas. (...) As entidades de educação e cultura federais, estaduais e municipais deveriam realizar comemorações associando-se a iniciativas oficiais ou privadas, estimulando em todas as unidades de ensino festas que realçassem a importância desse patrimônio cultural, como “comunicação” na consolidação da unidade nacional (SEGALA, 2000, p. 72).

A medida, como sugere Lygia Segala, aponta para o uso do folclore como expressão oficial de um novo nacionalismo, “especialmente através do incentivo dos grupos folclóricos (...) em detrimento do trabalho investigativo, dos olhos que pensam” (2000, p. 73). Posteriormente, a CDFB é incorporada à Fundação Nacional de Arte (Funarte), criada em 1976, e se transforma em Instituto Nacional de Folclore (INF) em 1980.

Um marco importante nesse quadro histórico da instituição foi a gestão de Lélia Coelho Frota¹⁸ (1982-1984): “em pleno processo de abertura democrática, após mais de uma década do regime político autoritário, em um contexto histórico, portanto, em que discurso democrático e uma representação pluralista da nação começam a ganhar espaço na sociedade e nas políticas governamentais” (GONÇALVES, 2002, p. 107-108). Conforme indica Claudia Márcia Ferreira, diretora do CNFCP, a atuação do INF, amplia-se conceitualmente, buscando uma reaproximação com o campo da Antropologia:

[...] novos projetos e muitos profissionais, principalmente antropólogos, foram incorporados. O processo de reformulação conceitual foi rápido e bastante amplo, sendo o museu palco privilegiado da veiculação das idéias, com o implemento de um projeto de exposição permanente (1996, p. 6).

A partir de 1983, são contratados pesquisadores, muitos deles recém- formados pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ, para atuar na instituição, como Dinah Guimarães, Ana Margareth Heye, Elizabeth Travassos, Ricardo Lima, Maria Laura Cavalcanti, Marina de Mello e Souza e Lygia Segala. Para analisar a influência das mudanças conceituais e sua relação com as transformações ocorridas na instituição, Rita Gama faz um estudo comparativo sobre a exposição permanente de 1980 e uma outra exposição permanente inaugurada em 1984. Nesse estudo, ela indica que, entre as duas exposições, “ocorreu um grande salto conceitual e discursivo [...] e o museu passou a buscar acervos específicos para contar a história que pretendia, para expressar uma nova visão do folclore” (2008, p. 133):

Na introdução do material de divulgação da primeira exposição, o folclore está ligado à *fisionomia cultural de um país*, ligado à manutenção da identidade nacional [...]. O foco é a unidade nacional através do folclore. No folder da exposição de 1984, a relação museu, cultura e sociedade aparece

¹⁸ Lélia Coelho Frota foi indicada por Aloísio Magalhães (que havia assumido a direção do IPHAN em 1979) para coordenar o INF.

no texto, sobrepondo-se à idéia de nação. Abre-se espaço para a diversidade [...] onde antes havia a unidade nacional, há agora brasileiros nas mais diversas áreas culturais (e não regiões geográficas), há formas de viver de brasileiros diferenciados. Assim, o texto também enfatiza a importância de *verticalizar os estudos de cada contexto sócio-cultural com o máximo rigor* lembrando que na exposição as regiões geográficas são representadas, mas estão longe de refletir a complexidade da cultura brasileira (GAMA, 2008, p. 121).

Portanto, a década de 1980 foi de grande efervescência para a instituição, nos campos conceituais e metodológicos. Porém, com a reforma administrativa do governo federal em 1990 e a extinção da Funarte, o INF sofreu sérias conseqüências como a perda de funcionários, corte de verbas e a interrupção de projetos. Só no ano seguinte, após o “processo de *impeachment* do presidente Collor, iniciou-se o processo de reconstrução” (FERREIRA, 1996, p. 7). Com a criação do Instituto Brasileiro de Arte e Cultura (IBAC), o INF começou a se reorganizar (apesar das dificuldades estruturais que ainda enfrentava), passando a se chamar Coordenação de Folclore e Cultura Popular (CFCP). A nomenclatura mais recente - Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular¹⁹ - foi adotada com a incorporação da instituição ao IPHAN, no final de 2003, conforme já dito antes.

Na entrevista com Lucia Yunes, há um trecho no qual ela conta como foi essa passagem da Funarte para o IPHAN. Havia, segundo ela, uma reivindicação da CFCP, junto ao MinC, de se tornar uma instituição autônoma, com orçamento próprio, etc. Nos anos 90, com recursos da Associação de Amigos (criada em 95) e de patrocínios, foi possível construir “os alicerces dessa instituição mais consistentes”, conquistando certa autonomia. Isso possibilitou a realização de projetos de alcance nacional que deram maior visibilidade ao trabalho ali desenvolvido. Havia também “uma interlocução boa dentro do Ministério” da Cultura, através da Secretaria de Museus e Artes Plásticas e do Programa Comunidade Solidária do governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, houve um estudo do IPEA que avaliou como necessária a criação dessa autonomia reivindicada: “pelo traçado da história, pelas competências que a gente tinha dentro de uma política de estado pra área das culturas populares, que eles apontavam essa necessidade” (ANEXO D, p. 262-264).

Lucia conta também que, no início do governo Lula havia a intenção de criar um instituto das culturas populares mas, por falta de recursos do MinC, esse projeto foi

¹⁹ Por um “acaso administrativo” o nome oficial da instituição passou a ser Centro Nacional de Cultura Popular. Segundo Lucila Telles, atual coordenadora da Difusão Cultural do CNFCP, a supressão da palavra folclore não foi discutida pela equipe. Portanto, o uso se mantém, conforme informou na entrevista realizada no dia 1º de julho de 2008 (ANEXO D, p. 295).

inviabilizado. Então se discutiu a possibilidade da CFCP ser uma “unidade especial com gestão orçamentária” dentro da Funarte mesmo. Porém, continua Lucia, o presidente da Funarte, naquele momento, “dizia que não podia dar autonomia pra gente sem dar pra todos os institutos da Funarte. E a gente discordava porque a gente tinha uma estrutura muito diferente dos outros institutos”, mas o pedido foi negado. Por outro lado, a CFCP estava se aproximando do IPHAN, como já vimos na seção 1.2.2, “trabalhando com o que estava começando a surgir, que era a nova legislação sobre patrimônio imaterial”. Em 2000, ainda na Funarte, o CFCP recebeu um patrocínio do MinC, para cinco anos de pesquisa, “destinado a gente para experimentar a metodologia recém-criada [do INRC] no âmbito do IPHAN”. As discussões sobre patrimônio, oriundas desse processo, aproximou as duas instituições e, em 2003, quando o IPHAN passa por uma reestruturação interna, “cria o Departamento de Museus, o Departamento de Patrimônio Material e o Departamento de Patrimônio Imaterial”, concretizando-se o vínculo institucional. Nesse momento, o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular sai da Funarte e se encaixa no Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN (entrevista cedida em 02 de julho de 2008, ANEXO D, p. 263-264).

A institucionalização dos estudos de folclore foi uma conquista enquanto que sua marginalização das universidades, conforme visto na seção 2.1.1, foi resultante de lutas e disputas, no campo das Ciências Sociais. Mesmo não alcançando o *status* de disciplina científica conforme pretendido, o movimento gerou institutos, museus, bibliotecas e órgãos públicos que transformaram sua prática em instituições. Entretanto, contou com um apoio político e financeiro irregular, desmobilizando, em determinados momentos, a maior parte dos envolvidos no processo de constituição da referida instituição. Se, por um lado, a institucionalização foi uma conquista, por outro, produziu um vínculo permanente com o Estado e vem sofrendo as conseqüências disso, como “a conhecida ausência de continuidade da política cultural de nosso país”.

Apesar disso, tem sobrevivido à mudança de siglas e a períodos de retração e de expansão do investimento federal em cultura que se alternaram ao longo de sua história. Ao lado de suas iniciativas na área de documentação, pesquisa e incentivo à atividade cultural – lutando com a exigüidade das verbas e a dificuldade em imprimir às suas linhas de atuação a continuidade que seus formuladores desejavam -, consolidou-se um acervo importante, representado principalmente pelo Museu de Folclore Edison Carneiro e pela Biblioteca Amadeu Amaral, os mais importantes existentes em nosso país em sua área (VILHENA, 1997, p. 40-41).

As oscilações da política cultural do país interferem nesse processo institucional de retração e expansão a que o autor se refere, produzindo uma relação de dependência nem sempre favorável à instituição. Estão em jogo relações de poder e interesses que irão nortear tais políticas culturais e, conseqüentemente, suas redes institucionais. Haja vista a enorme desmobilização da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB) ocorrida após o golpe militar de 1964 e a desastrosa interferência no campo cultural durante o governo Collor de Mello (1990-1991), só para citar dois exemplos.

Nesse contexto, e proveniente desse processo, é que se institui o que hoje chamamos de Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Trata-se, portanto, de um *lugar de memória* (NORA, 1993) e, mais especificamente, uma instituição de *memória cultural* (NAMER, 1987) sobre a qual pairam algumas questões, como veremos a seguir.

2.1.3 Política de documentação, divulgação e apoio institucional

A referência aos lugares de memória suscita uma discussão interessante. Ao afirmar que “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos [...]” e um esforço de preservação “do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume” (NORA, 1993, p. 13 e 7), o autor parece estar referindo-se aos colecionadores das *antigüidades populares* que, ainda na passagem do século XVIII para o XIX, começaram a rastrear e coletar a literatura oral em alguns países da Europa. Essa prática, que a princípio fazia uma leitura das expressões populares enquanto material exótico, mais tarde gerou o interesse de alguns etnólogos pela coleta dos contos, costumes, superstições, provérbios, enfim, inúmeras facetas do que acabou sendo designado em inglês como *folk lore*, ou seja, saber do povo.

O argumento dos folcloristas que se dedicaram à pesquisa dessas tradições se apoia na convicção de que havia um perigo eminente de desaparecimento das manifestações populares. “Percebe-se na busca da tradição popular um claro esforço compensatório. O objeto do folclore é, como no caso da antropologia clássica, um objeto evanescente” (VILHENA, 1997, p. 273). Os próprios adjetivos dos movimentos folclóricos, tais como “defesa” e “proteção”, revelam essa expectativa. Para Nora, os lugares de memória surgem como forma de compensar a experiência da coletividade em extinção. O processo de mudanças, segundo Nora, culminou na “mutilação sem retorno que representou o fim dos camponeses, essa coletividade-memória por excelência” (1993, p. 7).

No entanto, paralelamente às ações arquivistas desenvolvidas pelo CNFCP, que seriam, para Nora, a *materialização da memória*, essa instituição, ainda hoje, mantém vínculos com grupos comunitários que visam à proteção e à continuidade de festas, folguedos, confecção de arte popular, etc. Persiste o investimento no registro, na pesquisa e na documentação, mas se reconhece a dinâmica dessas manifestações e sua circularidade. Será, portanto, correto afirmar que essas comunidades-memórias acabaram e, com elas, a transmissão de saberes e práticas culturais? Teria sido um fim ou uma transformação característica das dinâmicas culturais e sociais?

A partir da ampliação conceitual do órgão, conforme Amália Lucy Geisel (que esteve à frente do INF entre 1985 e 1988), a atuação da instituição passa a ter “como ponto de partida o reconhecimento do caráter dinâmico e diverso da cultura” (2000, p. 10), gerando a problematização de outras categorias como tradição, autenticidade e espontaneidade que estão sempre na pauta das discussões em torno do folclore e da cultura popular. Como podemos ver no trecho a seguir, passa a vigorar o entendimento de expressões culturais enquanto manifestações vivas e em constante transformação. A política institucional dá ênfase à documentação, divulgação e apoio à cultura popular:

A preservação das tradições culturais vivas não pode, por isso mesmo, ser regulamentada. Pode-se sim documentar e analisar expressões da cultura, criando arquivos e centros de documentação, e zelar pela informação aí contida, garantindo o acesso do público à mesma. Pode-se apoiar os agentes culturais no sentido do fornecimento das condições de manutenção e recriação das tradições culturais (GEISEL, 2000, p. 10).

No campo do patrimônio, uma das grandes conquistas oriunda de longo processo de debates e reivindicações seria a recente qualificação de *patrimônio imaterial ou intangível* e o reconhecimento de tal dimensão oficializada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Decreto 3551 (4/08/2000) que institui o Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial. “A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural” (LE GOFF, 1984, p. 100). Esse reconhecimento, já proposto por Mário de Andrade na década de 1930, não encerra as discussões que envolvem o campo do patrimônio cultural, mas amplia as possibilidades de leitura da sociedade brasileira, uma vez que a nova perspectiva contempla os aspectos ideais e valorativos de festas, religiões, formas de medicina popular, danças, culinária e outras manifestações culturais, propondo o registro dessas práticas e suas transformações.

A institucionalização de uma memória cultural do folclore associado à identidade nacional, ao passado, ao rural, “autêntico”, “puro”, “tradicional”, coletivo e anônimo, e outras heranças do movimento folclórico, permanecem fortemente presentes nas escolas que, por sua vez, aderiram ou absorveram a perspectiva conceitual e metodológica da CNFL, do INF e da CDFB, do final dos anos 40 a meados dos anos 60. O desafio que se impõe à equipe de educadores do CNFCP, ao reaproximar-se do campo da antropologia, é de ampliar os conceitos de folclore e cultura popular entre os profissionais de ensino, preocupação presente nas ações educativas da instituição, conforme consta em suas propostas (YUNES, 1996, p. 23-27).

Na próxima seção, veremos, com mais detalhes, quais eram os objetivos da CDFB, as ações empreendidas e sua influência sobre as escolas.

2.1.4 A memória da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro nas escolas

O diálogo entre o movimento folclórico e as escolas foi uma das metas principais da CNFL. Segundo Vilhena, “uma agenda consensual foi sendo definida ao longo das reuniões e congressos” desta Comissão, na qual se traçou um programa de prioridades e objetivos a serem buscados: “a pesquisa, para levantamento do material, permitindo o seu estudo; a proteção do folclore, evitando a sua regressão; e o aproveitamento do folclore na educação” (1997, p. 174).

Como se vê, havia uma intenção de diálogo com as escolas e, mais do que isso, a visão de que os conteúdos folclóricos poderiam orientar a ação pedagógica dos professores. Na I Semana Nacional de Folclore (1948), numa mesa redonda com o tema “Folclore e Educação”, Cecília Meireles ficou encarregada de apresentar questões para discussão. Havia uma preocupação em aproximar as crianças da cultura popular que, segundo a perspectiva do movimento, representava a autêntica nacionalidade brasileira. O papel dos museus foi destacado como estratégia fundamental nesse processo, sobretudo para os alunos das escolas urbanas que estariam mais distantes do contato direto com tais manifestações culturais: “no caso dos museus, portanto, trata-se da possibilidade da implementação de uma ação com um papel, em última análise, compensatório, respondendo à perda de contato direto com as fontes folclóricas” (VILHENA, 1997, p. 193).

Em função dessa expectativa de aproximação com as escolas, o movimento folclórico fez um empreendimento maciço de divulgação e propostas didáticas, sobretudo

através da campanha (CDFB) iniciada a partir de 1958. Diversas publicações dedicadas ao tema e amplamente difundidas nas escolas²⁰ propunham “uma identificação com a ‘nação’ através do ‘povo’ (VILHENA, 1997, p. 226), como o livro de Corina Ruiz: “Aprende-se, com o povo, o seu saber [...] sente-se assim as raízes da nacionalidade” (1982 [1976]: 7). Tais publicações continuam sendo “referência das salas de leitura atuais”, conforme comenta Lygia Segala:

Nesse investimento pedagógico, gestado num contexto particular de industrialização crescente, de êxodo rural e de urbanização, importa a força nacionalizante de interação e comunhão social, abasileirando os filhos de imigrantes, impulsionando o artesanato local, fixando o homem à terra. Essas recomendações datadas, ligadas à produção de idéias dos anos 50-60, orientam ainda hoje a discussão sobre folclore na escola. O trabalho de Corina Ruiz, texto de referência das salas de leitura atuais, retoma essas formulações. Apresenta o folclore como “meio para colorir e suavizar a aula”, “brincadeira dirigida”, exercícios de convivência, tranquilizantes ordenadas para os sacis de agosto (2000, p. 72).

No texto de apresentação da ação educativa do CNFCP, no site do IPHAN²¹, Lucila Telles, chefe do setor de Difusão Cultural, fala sobre a divulgação massiva da campanha (CDFB) e o amplo leque de ações produzidas:

E essa difusão tinha como objetivo claro a escola, onde eram realizados concursos de redações, eram feitas premiações para trabalhos escolares, eram distribuídas publicações. Temos, até hoje, e alguns de vocês devem conhecer, vários exemplares das séries Cadernos de Folclore e Documentário Sonoro do Folclore Brasileiro (que são uns disquinhos compactos). Cada número dessas séries tinha tiragens em torno de 10.000 exemplares, distribuídos massivamente pelas escolas do país (2008, p. 2).

Ocorre que, ainda hoje, o CNFCP percebe, na abordagem das escolas, através de seus representantes, a marca dessas ações da CDFB no que se refere a questões conceituais e metodológicas. Lucia Yunes também se refere a esse momento (entrevista 02/07/2008: ANEXO D, p. 274):

Segmento 2

Lúcia: Mas eu acho que ainda existe muito dessa coisa de trabalhar esse campo ainda como nos anos 70, a coisa meio que foi até plantada por nós mesmo, né? Em outras circunstâncias...

²⁰ Os títulos “Didática do folclore” de Corina Maria Peixoto Ruiz ([1976] 1982) e “O folclore na escola” de Maria de Lourdes Borges Medeiros (*Cadernos de folclore*, nº 5), são exemplos dessas publicações.

²¹ <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=522> (acesso em: 6 out. 2008).

Ana: É...

Lúcia: Muito mais forte, muito mais massiva do que a gente é capaz de fazer, né? A Campanha [CDFB] editava 10 mil exemplares de um CD, de um disquinho. A gente, quando consegue editar mil, a gente tá no lucro. A capacidade de falar é muito menor, apesar de hoje você ter os sites, né?

Por um lado, a perspectiva antropológica promoveu, na instituição cultural, uma mudança de paradigmas e uma revisão do olhar saudosista e nostálgico do folclore, como um objeto evanescente que precisa ser preservado. Por outro lado, a instituição escolar continua trabalhando com as propostas da CDFB com relação às temáticas folclóricas: “em geral, o foco das escolas é regionalizado, descritivo e distante, enfaticamente preocupado com o que é típico, sem leitura crítica” (YUNES, 1996, p. 24).

Em palestra proferida no Museu Casa do Pontal, Beatriz Muniz Freire (2000) afirma que “museu e escola utilizam os mesmos termos quando se referem à folclore, cultura, povo, identidade – mas lhes atribuem sentidos diferentes”. Enquanto o CNFCP parte de uma visão antropológica que “rejeita a idéia de essência e define identidade como construção, constantemente renovada”, a escola continua “falando sobre um folclore que se restringe às temáticas rurais e à idéia de que práticas populares celebrativas, anônimas e coletivas estariam ‘conservando’ aquilo que se convencionou chamar de identidade brasileira”.

Segundo a publicação “O museu em perspectiva” (1996), produzida pela coordenação do Museu de Folclore Edison Carneiro, as ações educativas ali desenvolvidas são ações planejadas a partir de certas demandas observadas pela equipe, no contato com as escolas que freqüentam aquela instituição visitando as exposições ou fazendo pesquisa na biblioteca.

Há um detalhamento de questões específicas dessa instituição na dissertação de mestrado “O encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz” de Beatriz Muniz Freire (1992). A recorrência de alguns aspectos nas abordagens de professores e de alunos sobre os temas do folclore e da cultura popular levou à criação de projetos objetivando: desconstruir uma visão romântica do folclore, questionar a perspectiva da regionalização, enfatizar o caráter dinâmico desses saberes e fazeres, valorizar e contextualizar o artista popular e sua produção, dessacralizar os objetos expostos situando-os como referências do cotidiano popular, enfim, ampliar o entendimento do que seja folclore e cultura popular a partir de uma orientação teórica antropológica que vem norteando os projetos dessa equipe desde 1982.

Ao mesmo tempo em que apoiamos e complementamos os estudos escolares, nos colocamos em posição de confronto, na medida em que optamos por

atuar de forma diferenciada naquilo que se poderia chamar de "processo educacional" de uma instituição cultural, e, mais, desafiamos a escola quando propomos uma revisão do conceito de folclore com que ela vem trabalhando, questionando não só o método, mas o próprio conteúdo dos programas escolares (YUNES, 1996, p. 24).

Para alcançar tais objetivos, optou-se pelo investimento na qualificação do professor para que pudesse ser um “multiplicador de conhecimentos sobre a cultura popular”. Nesse intuito, projetos itinerantes foram concebidos para que parte do acervo do CNFCP pudesse estar disponível para empréstimos. “Caminhando nessa linha de reflexão, fomos amadurecendo a idéia de ‘itinerar’ pequenas coleções do museu, mas, mais do que isso, ‘itinerar’ uma idéia diferente acerca de museu” (YUNES, 1996, p. 13 e 25). As ações educativas ali desenvolvidas são de responsabilidade do setor de Difusão Cultural do CNFCP.

Atualmente existem três projetos itinerantes: “Olhando em volta”, “Fazendo fita” e “De mala e cuia”. Cada projeto itinerante solicitado permanece cerca de 40 dias na escola ou em outra instituição interessada. Para solicitar o empréstimo, é necessário que um ou mais representantes da instituição interessada participe de uma reunião agendada no CNFCP: “para ter acesso ao empréstimo de um dos projetos, é imprescindível a participação na Reunião de Apresentação dos Projetos Itinerantes”²². Após cumprir essa etapa, a escola deve agendar o empréstimo com antecedência mínima de um mês. O CNFCP atende aos primeiros pedidos, a cada mês, sem fila de espera. Para retirar o material, o usuário precisa encaminhar um ofício da instituição, a qual está representando, solicitando o empréstimo do projeto, responsabilizando-se pelo acervo e comprometendo-se a devolvê-lo no prazo combinado.

O projeto "Olhando em volta", inaugurado em 1993, propõe revelar os bastidores de um museu, já que essa coleção inclui objetos embalados em caixas que deverão servir para a montagem de uma exposição no espaço escolar, executada pelos próprios alunos. O projeto "Fazendo fita", de 1995, consiste numa coleção de filmes e documentos sonoros sobre diversos temas da cultura popular. Quanto ao projeto “De mala e cuia”, objeto desta pesquisa, será necessária uma descrição mais atenta e detalhada, a seguir.

²² Informação contida no texto dos projetos educativos, distribuído na referida reunião.

2.1.5 De Mala e cuia - um projeto itinerante



Foto 1 – Malas do projeto itinerante “De mala e cuia”

O projeto "De mala e cuia", inaugurado em 1994, é uma mostra do acervo da Biblioteca Amadeu Amaral e reúne um acervo de livros, discos, catálogos, álbuns de xilogravura, folhetos de cordel, artigos de jornais, vídeos, fotos e cartões postais, selecionado a partir da constatação das dificuldades da pesquisa escolar (cf. YUNES, 1996). Os temas contemplados são os mesmos que organizam o acervo da exposição permanente do Museu de Folclore Edison Carneiro: vida, técnica, religião, festa e arte. Os materiais que integram o projeto são acondicionados em duas malas, devidamente catalogados e conferidos antes e depois de cada empréstimo. Atualmente existem quatro coleções do projeto “De mala e cuia” para empréstimo e mais uma coleção que permanece disponível ao público na Biblioteca Amadeu Amaral.

As malas possuem ainda: um inventário com a lista de todo o material ali contido (que ajuda na conferência dos materiais e pode facilitar a busca de temas específicos); um texto de apresentação do projeto (através do qual o CNFCP procura “conversar com o professor” - segundo a fala de um representante da instituição cultural, em reunião com professores no dia 10/05/07); alguns “textos que servem de material de apoio aos professores e estudantes”²³ e um caderno de relato de experiências para registro, comentários e críticas dos usuários do projeto.

²³ Informação contida no texto dos projetos educativos, distribuído na referida reunião.



Foto 2 – Acervo contido nas malas do projeto

A seleção do acervo, a concepção, a estrutura e a proposta desse projeto, foram pensadas como resposta possível a uma demanda do público escolar e das bibliotecárias da instituição. Em função do “Dia do Folclore”, comemorado nas escolas brasileiras em 22 de agosto, é comum que a procura pela visita ao museu e a biblioteca do CNFCP aumente nesse período do ano. No caso da biblioteca, “os meninos vinham aleatoriamente [...]. E colocavam as bibliotecárias desesperadas”, lembra Lucia Yunes (entrevista 02/07/2008: ANEXO D, p. 268).

Literalmente invadida nos meses em torno de agosto, a Biblioteca Amadeu Amaral, a maior na América Latina²⁴, especializada em folclore e antropologia cultural, não conseguia lidar com aqueles meninos e meninas, em sua maioria do ensino fundamental, que, em grupos, chegavam para pesquisar o folclore brasileiro, o folclore em regiões, diversos elementos ou traços ‘típicos’, entre outros temas genéricos e superficiais sobre os quais não faziam a mais pálida idéia ao chegar ali (TELLES, 2008, p. 6).

Hoje, com a facilidade do acesso à internet, percebe-se que a procura não é tão grande como antes. Porém, nos anos 1990, os estudantes tentavam responder a suas perguntas genéricas recorrendo ao fichário da biblioteca e, muitas vezes, solicitavam títulos pouco apropriados para a pesquisa escolar, como teses de doutorado, por exemplo. Era preciso que

²⁴ Segundo dados da instituição, a Biblioteca Amadeu Amaral “possui mais de 200 mil documentos, entre livros, revistas, folhetos, recortes de jornais e periódicos, vídeos, discos e fitas” (ANEXO A, p. 195).

as bibliotecárias dessem conta do aumento quantitativo e qualitativo do público, ao mesmo tempo. E como nem sempre havia tempo para orientar a busca, lançar mão dos títulos da CDFB facilitava o trabalho. A questão de ordem conceitual emergiu desse processo, conforme relata Lucia Yunes (entrevista cedida em 02/07/2008: ANEXO D, p. 268):

Segmento 3

Lúcia: O que é que a biblioteca fazia nesses picos? Pegava os compêndios – que a campanha [CDFB], né, tinha uma época que fazia uso, que eram os livros tradicionais, sem ter condição de fazer qualquer tipo de assistência pra questionar. Isso vinha se repetindo no trabalho do menino.

Ana: Certo.

Lúcia: Então você tinha o museu falando uma linguagem, você tinha a biblioteca falando outra, né.”

Para Lucila Telles, “foi essa tensão de parte a parte dentro da biblioteca que gerou o projeto De Mala e Cuia” (2008, p. 6). A partir daí, a equipe do educativo iniciou um processo de pesquisa nas fichas e “papeizinhos” de consultas dos usuários, a fim de verificar quais eram os temas mais procurados, os desejos e as demandas daquele público. Desse processo participaram, principalmente, Lucia Yunes, Maria Helena Torres, Valtair Romão Silva e Sônia Piccinin (como contratada). Houve ainda, num determinado momento, uma consultoria com Nanci Nóbrega e com a coordenação do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). Havia uma preocupação também com a linguagem do acervo: “Então como é que a gente vai falar desses temas pra eles? Que material a gente seleciona desses temas que possa ser de linguagem mais acessível? [...] Então a gente foi construindo um conjunto de publicações”. Os livros de literatura infanto-juvenil foram incluídos no acervo do projeto “pela beleza, pela estética, pelo prazer, para além da pesquisa formal, de responder o exercício [...] uma leitura complementar que também fosse fonte de pesquisa sim. Que se pudesse mudar esse conceito de pesquisa”, explica Lucia Yunes (entrevista cedida em 02/07/2008: ANEXO D, p. 269-270).

Além dos temas procurados, a equipe que concebeu o projeto incluiu assuntos não procurados, como os ritos de passagem, por exemplo. A proposta provocou surpresa em um menino, que registrou no caderno que acompanha o projeto: “Eu não sabia que casamento era folclore”. Provocar os leitores, para que façam associações entre os temas contemplados no acervo e sua vida cotidiana, é um dos objetivos do projeto. “Propõe-se ali, portanto, a apropriação dos temas por meio da investigação; uma mudança radical, como quando se muda de mala e cuia” (TELLES, 2008, p. 7). Para Lucia Yunes, o fato de a organização dos temas seguirem a mesma divisão temática do museu possibilitou uma “conversa” entre os projetos da instituição: “O museu falar com a biblioteca e, no caso, os projetos educativos falarem com

o museu e falarem com a biblioteca. Estarem com a mesma linguagem, né?” (entrevista cedida em 02/07/2008: ANEXO D, p. 270).

Outro desafio na preparação do material diz respeito à preparação dos textos que acompanham o projeto, como informa Lúcia Yunes: “nos textos a gente tinha o cuidado de não dar receita. O que a gente tinha o cuidado foi... de apoiar o professor fazendo links entre livros, com recorte de jornal, com um vídeo, nesse texto que era corrido, dizendo daquele tema” (entrevista cedida em 02/07/2008: ANEXO D, p. 271).

A idéia das malas como suporte para o acervo, segundo Lúcia Yunes, foi inspirada no projeto “Oficina de brinquedos e Malas de leitura” de Maurício Leite²⁵. Como contadora de histórias, conheci esse artista plástico na Casa da Leitura, sede do PROLER no Rio de Janeiro, em janeiro de 1994. Em Belo Horizonte, existem pelo menos dois projetos de leitura, inspirados no trabalho de Maurício Leite, sendo desenvolvidos em Programas de Extensão na UFMG e na PUC Minas. Na década de 1990, outras instituições museológicas investiram nessa idéia de “sair da gaiola”, para usar uma expressão de Maria Célia Moura Santos (2008, p. 142). Em 1992, o Museu Histórico Nacional foi sede da exposição “Nossas Florestas, Nossa Herança”, concebida pelo *Smithsonian Institute* (EUA), e essa mostra era acompanhada por um “Kit Educacional” cujo objetivo era alertar para os problemas de devastação das florestas tropicais, no contexto da ECO 92. Tanto essa mostra quanto o Kit Educativo circularam, entre 1993 e 1998, em exposições itinerantes organizadas pelo projeto SESCiências. O Museu do Índio, em 1993, passou por uma reestruturação e retomou o trabalho do setor educativo, lançando o projeto “Malas Temáticas” para empréstimo a escolas, de um acervo de livros, fantoches e propostas de brincadeiras em torno das temáticas indígenas, utilizando malas como suporte do acervo.

Hoje o projeto “De mala e cuia” inspira a criação de novas coleções que entram em circulação em algumas das instituições por onde ele passa. Para Lucia Yunes, “a função é que ele seja experimentado, ele possa ser copiado, no sentido de um formato de projeto”, inclusive pelas próprias escolas que fazem o empréstimo. E conta que Sonia Piccinin, trabalhando em uma fundação em Ubatuba/SP, “construiu uma malinha que comemora a história da cidade [...] levantou um mapa de fotografias de recortes de jornal e construiu um

²⁵ Esse projeto é financiado pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e tem como objetivos preparar a criança e o jovem para o trabalho, promover a formação do leitor e resgatar a memória nacional através do brinquedo popular. Ele atende escolas da região do médio Araguaia, Ilha do Bananal, Pantanal, Acre e Sul de Minas Gerais.

projeto de memória da cidade pra empréstimo para as escolas” (entrevista cedida em 02/07/2008: ANEXO D, p. 276).

O Laboratório de Educação Patrimonial (Laboep/UFF), criado em 2003 e coordenado por Lygia Segala, acompanha o projeto “Caniço e Samburá”, cujo objetivo é preparar a visita de professores e alunos ao Museu de Arqueologia de Itaipu (Niterói/RJ). Para isso, empresta às escolas uma cesta artesanal “com documentos textuais e fotográficos sobre arqueologia, recortes de jornais”, entrevistas, histórias, enfim, um “material para ser trabalhado e recriado”, conforme informa Segala (2008, p. 2). Segundo Lucia Yunes, na referida entrevista, a equipe do Laboep atribui a inspiração desse projeto ao “De mala e cuia”.

Um dos quatro projetos educativos selecionados para o “Prêmio Darcy Ribeiro”, lançado pelo IPHAN em 2007, ao qual me referi na seção 1.2.1, foi justamente o “Mala Histórica – museu itinerante: história e aprendizagem”, desenvolvido pela educadora Angela Maria Oliveira, no Museu Municipal Dona Ernestina/RS. Com um fusca doado para a realização do projeto, Angela e as malas, contendo objetos do acervo do museu, visitam as escolas rurais próximas.

Uma das sugestões de Maria Célia Moura Santos, para motivação e estímulo da prática museológica educativa, é “interagir com outras instituições, com os sujeitos sociais que estão fora do museu, ‘sair da gaiola’. [...] há imensas possibilidades de crescimento da Museologia, do museu e da Educação quando nos dispomos a aplicar ações museológicas fora dos espaços do museu” (2008, p. 142). Nesse sentido, o “De mala e cuia”, assim como os acima citados, são ações que se aventuram a ‘sair da gaiola’ em busca da comunicação com outras instituições, sobretudo escolas.

Nas próximas seções, exponho os motivos que me levaram a optar pelo trabalho etnográfico e descrevo as etapas do processo desta pesquisa. Informações a respeito da Escola Municipal Coralina buscam contextualizar os dados recolhidos nesse estudo de caso de natureza etnográfica.

2.2 O processo de pesquisa de campo: primeiros contatos

[...] a viagem do etnólogo é como a viagem do herói clássico, partida em três momentos distintos e interdependentes: a saída de sua sociedade, o encontro com o outro nos confins de seu mundo social e, finalmente, o “retorno triunfal” ao seu grupo com os seus troféus.

Roberto Da Matta

Conforme consta em carta do CNFCP, desde o início da proposta deste projeto de pesquisa, o Centro se mostrou interessado na investigação. Logo no início do semestre de 2007, nos meses de março e abril, marquei algumas idas a essa instituição, a fim de conversar sobre a minha pesquisa com pessoas diretamente envolvidas com o programa educativo. Embora já tivesse certa familiaridade com os profissionais que me receberam, o fato de estar ali como pesquisadora, interessada em examinar documentos internos à instituição, em alguns momentos me fizeram sentir um certo desconforto. Começava a experimentar a sensação de estar sobre uma linha tênue, como observadora participante (“e não como uma espiã” - pensava), procurando estar atenta aos meus sujeitos/objetos de pesquisa e, ao mesmo tempo, tentando inspirar confiança (“podem confiar, vou tentar fazer um bom trabalho” - pensava).

Conversei, num primeiro momento, com Lúcia Yunes e Lucila Telles. Recebi sugestões bibliográficas, doações de publicações institucionais de relevância para este estudo, além de ter acesso aos cadernos de relatos de experiências dos usuários do projeto “De mala e cuia”, desde seus primeiros empréstimos, em 1994, até os mais recentes. Decorrente desses contatos, vários documentos escritos do CNFCP integram o conjunto de dados dessa pesquisa como o texto de apresentação do projeto “De mala e cuia” que acompanha as malas; o texto distribuído durante a reunião de apresentação dos projetos itinerantes e as publicações institucionais que contenham textos sobre o programa educativo (seus objetivos e estratégias) e aquelas que contextualizam a constituição daquela instituição cultural, como já visto acima.

Inicialmente o projeto de pesquisa não previa a necessidade do trabalho de campo em uma escola. Ou melhor, como o tema da pesquisa estava atrelado a um projeto institucional com o qual eu já tinha certa familiaridade, conforme explicitiei na introdução, imaginei que bastaria voltar à instituição cultural para responder às questões delineadas. Ao saber que poderia ter acesso aos cadernos de relatos de experiência que acompanham o projeto itinerante “De mala e cuia”, desde seu primeiro empréstimo, comecei a fazer cópias daqueles relatos achando que aqueles dados seriam suficientes para a pesquisa. Em conversas com minha orientadora, após a leitura desses relatos, verificamos a necessidade de ampliação e aprofundamento do *corpus* do trabalho. Em geral os professores registravam elogios ao projeto, queixavam-se pelo pouco tempo de empréstimo e raramente escreviam sobre o método de uso e as dificuldades encontradas. Nesse sentido, os cadernos tornaram-se um instrumento incompleto para análise da operacionalização do projeto.

Além disso, se eu pretendia observar como se davam as práticas comunicativas institucionais²⁶ (DREW; HERITAGE, 1992) entre escolas e CNFCP, ir ao campo tornou-se imprescindível. Optamos pelo estudo de caso de natureza etnográfica (GLESNE, 1999) a fim de observar a operacionalização do empréstimo do projeto em uma determinada escola seguindo sugestões de Lüdke e André: “Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (1986, p. 24).

2.2.1 Uma greve no meio do caminho

Decidimos que seria importante participar das reuniões de apresentação dos projetos itinerantes realizada no CNFCP, com professores, a fim de observar a dinâmica dessas reuniões. Como havia um indicativo de greve dos funcionários do Ministério da Cultura previsto para o dia 15 de maio de 2007, insisti para que eu pudesse participar da próxima reunião de apresentação dos projetos itinerantes com os professores. Embora eu já tivesse participado dessa reunião há anos atrás, como professora, precisava novamente estar presente, como pesquisadora, a fim de observar a interação entre os participantes e também fazer contatos com futuros usuários do projeto, conhecer os profissionais das escolas interessadas nos empréstimos, me apresentar e solicitar a realização de minha pesquisa em uma instituição pública de ensino (municipal, estadual ou federal).

No dia 10 de maio de 2007, pude presenciar uma dessas reuniões cujo registro foi feito sob notas de campo. Houve uma apresentação rápida dos participantes no início da conversa. Estavam presentes dois representantes do CNFCP e três professores (duas da rede particular de ensino e um da rede pública). Apresentei-me como pesquisadora que necessitava acompanhar o empréstimo do projeto “De mala e cuia” para observar sua operacionalização em uma escola. Expliquei também que, como professora, já havia feito o empréstimo dos três projetos: “De mala e cuia”, “Olhando em volta” e “Fazendo fita”.

Na primeira parte da reunião, os representantes do CNFCP falaram sobre algumas questões conceituais como a ampliação do conceito de folclore, sobre o olhar

²⁶ A noção de *prática comunicativa institucional*, segundo Drew e Heritage (1992), pressupõe que os agentes sociais em contextos institucionais se comunicam visando certos objetivos, convencionalmente vinculados à instituição em questão. Segundo os autores, são interações que podem envolver restrições especiais, estruturas e procedimentos particulares. Contexto é tratado como projeto e produto das ações dos participantes, em permanente construção.

contemporâneo da instituição que busca, no contato com o professor, passar essa nova visão da cultura popular. Foram feitos alguns comentários sobre a campanha de folclore que, na década de 1950, no contexto do pós-guerra, havia divulgado materiais que traziam “um olhar para o passado, [...] e questões de identidade, auto-estima”. Foi dito que as pesquisas escolares eram amplas, com um olhar regionalista (por exemplo: folclore da região Nordeste). Argumentou-se que, com as migrações e a mistura das expressões populares, ficou complicado afirmar que determinada expressão cultural corresponde à determinada região do país. Foi sugerida a leitura do texto de apresentação que acompanha o projeto e o manuseio do material antes de iniciar o trabalho com os alunos. Falou-se sobre as restrições orçamentárias da instituição que procura atender às solicitações, em nível nacional, com poucas coleções e, depois dessa conversa inicial, foram dadas algumas informações sobre cada projeto específico, os materiais que os acompanham e sobre como solicitar o empréstimo. Depois de tirar algumas dúvidas dos professores ali presentes, pudemos manusear alguns dos materiais que integram os projetos itinerantes.

Havia, sobre a mesa de reunião, alguns registros fotográficos de empréstimos já feitos. Foi com grande emoção que verifiquei, entre as fotos, os registros feitos em 1997, dos meus ex-alunos visitando a exposição do projeto “Olhando em volta” na biblioteca da Escola Senador Correia onde trabalhei como professora. Dez anos depois, estava me aproximando novamente daquele programa educativo, agora porém, no papel de pesquisadora.

Na ocasião da reunião, havia uma coleção do projeto “De mala e cuia” disponível, porém os professores ali presentes não manifestaram interesse em agendar o empréstimo. Logo depois, o CNFCP, junto a outras tantas instituições federais de cultura, entraram em greve reivindicando a concretização do plano de carreira prometido pelo governo, situação que perdurou até final de julho. Desde o início, portanto, tive que aprender a lidar com os limites que a realidade impunha à proposta de etnografia inicialmente planejada. Não pude estar presente na mesma reunião em que participaram as professoras da escola municipal cuja etnografia foi realizada (já que isso havia acontecido antes), assim como não pude entrar em campo antes da chegada das malas na escola (por não saber, com antecedência, qual seria a escola que faria o empréstimo).

Com a suspensão da greve, entrei em contato com o CNFCP e me encaixei na primeira solicitação de empréstimo que parecia viável ao trabalho de pesquisa. Além disso, o mês de agosto era propício para a observação etnográfica pois, frequentemente, as escolas elegem o tema do folclore para o desenvolvimento de atividades nesse período letivo. A

negociação com a escola, feita de início por telefone, foi facilitada pelo apoio dos funcionários do CNFCP que se mostraram atenciosos e solícitos às minhas necessidades. Mesmo assim, houve uma certa hesitação, por parte da coordenadora da escola, já que para ela o trabalho ainda não havia começado, conforme me disse ao telefone. De minha parte, me sentia ansiosa para entrar em campo, já que era importante me familiarizar com a rotina escolar e, além disso, as malas já haviam chegado na escola. As malas chegaram no dia 3 mas só puderam ser abertas no dia 8 de agosto, cinco dias depois, devido a um problema com as chaves. No dia 10 de agosto, iniciei minhas idas ao campo.

O deslocamento até a escola foi um dos desafios mais assustadores, dentro desse processo ritualístico do “herói clássico”, tendo em vista que, para chegar em Bonsucesso era preciso passar pela Avenida Brasil, próximo a locais considerados “regiões de risco”, no contexto atual desse grande centro urbano, que é a cidade do Rio de Janeiro, cenário de cenas violentas divulgadas pela mídia diariamente. Minhas primeiras pequenas angústias, portanto, foram decorrentes desse contexto: “Como chegar? Como voltar? Será perigoso? Em que dias e durante quanto tempo? Com que roupa devo ir? Como vou comer?” Problemas de ordem prática que nos afetam e, por isso mesmo, nos humanizam.

2.3 Escola Municipal Coralina

Minha entrada na Escola Municipal Coralina (nome fictício) foi facilitada pelo aval institucional do CNFCP, conforme explicado acima. A escola onde fiz o trabalho de campo situa-se no bairro de Bonsucesso, zona Norte do município do Rio de Janeiro e integra a zona da Leopoldina. Predominantemente de classe média, este centro urbano encontra-se próximo a comunidades de baixa-renda, como por exemplo a Maré, um conjunto de comunidades que se espalham por cerca de 800 mil metros quadrados, que começa nos morros próximos à Avenida Brasil e vai até a margem da Baía de Guanabara, sendo cortado pela Linha Vermelha e pela Linha Amarela. No passado, o bairro constituiu-se em um dos principais centros industriais da cidade.

Originariamente o prédio da escola foi construído no final da década de 1940 e funcionou como creche e berçário para filhos de funcionários de uma fábrica. Depois transformou-se em Ginásio Estadual, na década de 1960, ocasião em que foram feitas obras

de ampliação na escola. Na década de 1970, com a extinção do Estado da Guanabara, a prefeitura do Rio de Janeiro assumiu a administração da escola²⁷.

O espaço físico da escola é bem amplo e possui aproximadamente 4.000 m² de área construída. O terreno é composto por áreas externas e internas: parquinho, quadras de esportes (coberta e aberta), pátio interno, cozinha, refeitório, dois prédios de dois andares nos quais se localizam as 25 salas de aula, auditório (com capacidade para 100 lugares), biblioteca, banheiros, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala da coordenação, laboratório de informática e outros espaços (ver planta baixa no ANEXO B). Segundo documentos da secretaria, durante o ano letivo de 2007, a escola contava com 74 professores, 4 funcionários trabalhando na secretaria, 15 funcionários de apoio e 4 funcionários trabalhando na limpeza.

Atualmente a escola funciona em dois turnos: 1º turno, de 7:20 às 11:30, e 2º turno, de 13:00 às 17:00 horas. Em 2007, o número total de alunos matriculados foi de 1839 distribuídos nos seguintes segmentos: 147 alunos na Educação Infantil, 811 alunos no 1º segmento e 881 alunos no 2º segmento do Ensino Fundamental. Com esse número de alunos, foi possível compor 6 turmas de Educação Infantil, com uma média de 25 crianças em cada turma, 23 turmas do 1º segmento, com uma média de 30 crianças, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos e uma média de 40 crianças nas turmas de 4º e 5º ano²⁸. Nas 21 turmas do 2º segmento, a média variou entre 40 e 50 alunos por turma.

Minha observação de campo voltou-se para as turmas da Educação Infantil e para as turmas do 1º segmento, já que o trabalho desenvolvido com o projeto “De mala e cuia” não incluiu as turmas do 2º segmento. Segundo me informou a coordenadora, havia uma previsão de encaminhamento de um projeto ligado ao meio ambiente para o 2º segmento e ela achou conveniente não acumular os dois projetos.

Não é a primeira vez que esta escola faz empréstimo de coleções do CNFCP. Em 2006, a coordenadora informou à equipe de professores sobre a possibilidade de solicitação de empréstimo dos projetos itinerantes, e sua proposta se concretizou com a ida do projeto “Olhando em volta” para a escola. Nessa ocasião, o 2º segmento interagiu com maior proximidade com o material, embora haja relatos de que todas as turmas tenham sido convidadas a visitar a exposição montada no auditório da escola. A experiência parece ter

²⁷ Os dados dessa seção foram obtidos através de documentos cedidos pela secretaria da escola.

²⁸ No ano de 2007 foi adotada uma nova nomenclatura nas escolas. O antigo CA (Classe de Alfabetização) foi substituído pelo 1º ano já que as antigas “séries” foram substituídas por “anos”. Dessa forma, o que antes era 1ª série passou a ser chamada de 2º ano, e assim sucessivamente. O 1º segmento inclui as turmas de 1º ao 5º ano e o 2º segmento inclui as turmas do 6º ao 9º ano.

gerado uma aproximação com o CNFCP e mobilizado o desejo de solicitação de outras coleções.

A participação de duas professoras na reunião de apresentação dos projetos itinerantes no início de 2007 capacitou a escola a fazer novos empréstimos. Porém, com a greve de três meses (maio, junho e julho) dos servidores públicos federais da cultura, a solicitação do projeto “De mala e cuia”, prevista para maio, teve que ser adiada. Em agosto, com o término da greve, a escola refez o pedido e foi atendida.

Acompanhei o período de empréstimo na escola recolhendo dados para análise que se constituíram através de: registros etnográficos, documentos, fotografias dos murais e trabalhos confeccionados pelas crianças e professoras a partir do tema do folclore e entrevistas estruturadas. Estas foram realizadas com o objetivo de traçar um perfil sócio demográfico do corpo docente da Educação Infantil e do 1º segmento da escola e realizar entrevistas semi-estruturadas com algumas dessas professoras. Nas seções seguintes (2.3.1 à 2.3.4), descreverei os tipos de dados que embasam este estudo.

Analisando os dados das entrevistas estruturadas (roteiro no anexo C) foi possível verificar que, entre as 23 professoras entrevistadas, todas brasileiras, nascidas no Estado do Rio de Janeiro, 61% têm acima de 41 anos de idade, 22% estão na faixa entre 31 e 40 anos e 17% têm entre 20 e 30 anos.

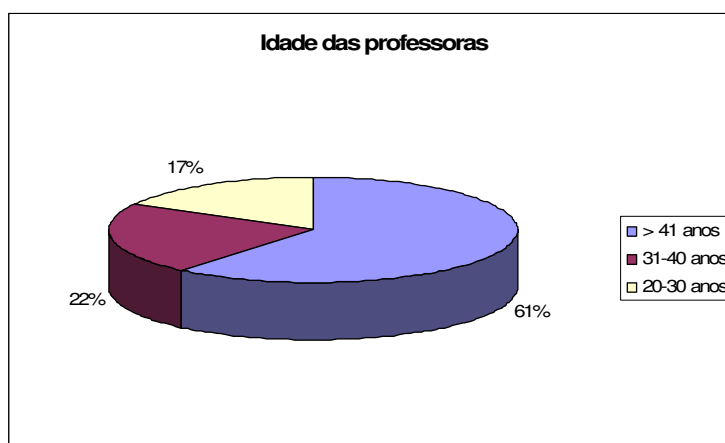


Gráfico 1 – Idade das professoras

Com relação à formação profissional: 74% das professoras concluíram o curso de graduação e 9% concluíram a pós-graduação (duas professoras: uma fez mestrado em Literatura Portuguesa na UFRJ e a outra fez uma especialização em Educação Infantil). Entre as professoras que concluíram a graduação, 13% graduaram-se em universidades públicas (2

professoras fizeram Letras na UFRJ e uma outra fez História na UFF) e 61% formaram-se em faculdades particulares (entre essas, 26% cursaram Pedagogia, 13% fizeram Letras, 9% fizeram História, 4,3% fizeram Licenciatura em Educação Artística, 4,3% fizeram Licenciatura em Ciências e 4,3% cursaram Psicologia). Portanto, os cursos mais procurados foram Pedagogia, Letras e História. As professoras que não possuem graduação (26%) receberam a habilitação para lecionar através do curso de “Formação de Professores”. Quanto a outros cursos de capacitação na área de educação, 44% responderam que participam dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), 30% fizeram outros cursos e 26% não declararam nenhum curso.

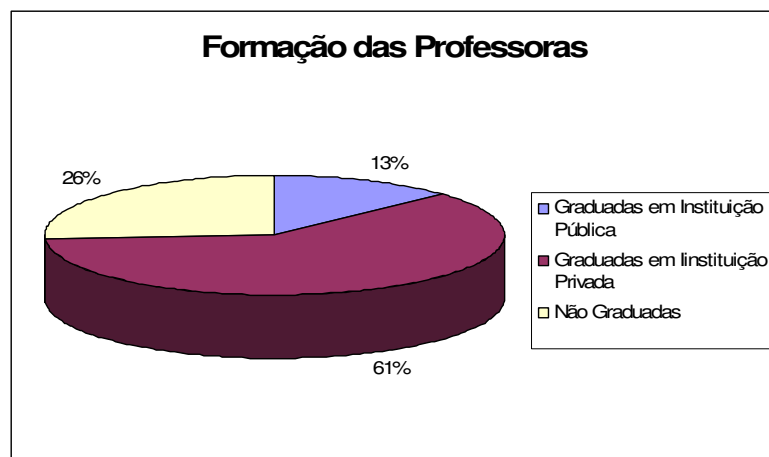


Gráfico 2 – Formação das professoras

Outras informações foram colhidas através das entrevistas estruturadas: 35% das professoras trabalham há mais de 30 anos com educação no município, 39% há mais de 11 anos e 26% há menos de 10 anos. De todas as professoras entrevistadas, 17% já ocuparam outros cargos no município (como coordenação ou direção) enquanto 83% mantiveram-se como professoras regentes. Atualmente, 69% trabalham em regime de dupla regência, o que significa uma carga horária semanal de 45 horas em sala de aula (não necessariamente na mesma unidade escolar), 22% trabalham apenas nesta escola, totalizando 22 horas e meia em sala de aula por semana. A professora da sala de leitura totaliza 32 horas semanais, somando 16 horas de cada escola em que trabalha. A coordenadora não atua em sala de aula mas permanece semanalmente na escola 45 horas, ou seja, 9 horas por dia.

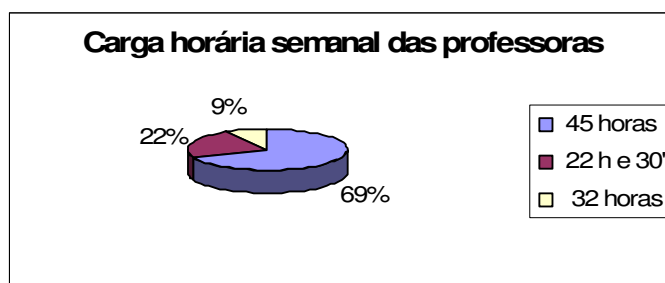


Gráfico 3 – Carga horária semanal das professoras

Essa questão da carga horária é bastante relevante se consideramos o quanto a rotina escolar exige dos profissionais de ensino oferecendo, em contrapartida, condições de trabalho muito difíceis (espaço físico inadequado, número elevado de alunos por turma, remuneração precária, etc).

2.3.1 Observações etnográficas na Escola Municipal Coralina

O aval institucional foi muito importante para minha chegada na Escola Municipal Coralina. Antes da greve, havia planejado, junto à minha orientadora, que o ideal seria entrar em campo antes da chegada das malas a fim de me familiarizar com o cotidiano da escola, o ambiente e as pessoas envolvidas. No entanto, nossos planos precisaram ser alterados em função da greve que se estendeu por três meses e quase inviabilizou a coleta de dados. Diante desse fato, foi necessário adaptar o planejamento idealizado à realidade que se apresentou. Segundo Mendizábal (2006), é fundamental que o pesquisador mantenha uma postura flexível e aberta a mudanças que surgem no processo de investigação.

Foi necessário haver uma preparação, através de uma revisão da literatura especializada, para assumir o papel de observadora participante. Dessa forma pude entender, entre outras coisas, “o pressuposto fundamental da etnografia: a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 65).

Apreender a perspectiva dos sujeitos observados é um desafio constante no trabalho de campo. A subjetividade, do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, é uma questão sempre latente no processo de investigação. “De que maneira, tanto o antropólogo quanto os sujeitos de sua pesquisa, intervêm no processo de conhecimento, de que maneira ‘constroem’ a realidade?” (GUIMARÃES, 1975, p. 10). A experiência antropológica, portanto, “é aquela

onde necessariamente se estabelece uma ponte entre dois universos (ou subuniversos) de significação” e sua operação se dá “de modo artesanal e paciente, dependendo de humores, temperamentos, fobias e todos os outros ingredientes das pessoas e do contato humano” (DA MATTA, 1978, p. 27). Por tudo isso, preparei-me para negociar o acesso ao campo, entendendo que seria fundamental estabelecer, dentro do possível, relações de confiança para garantir o acesso às pessoas (GLESNE, 1999). Nesse sentido, procurei deixar claro meus objetivos enquanto pesquisadora autorizada pelo Comitê de Ética da UNIRIO²⁹ a realizar a pesquisa. Essa prerrogativa assegura o sigilo das informações colhidas.

Apesar de toda a fase preparatória e da possibilidade de aproximação que, em alguns momentos, podia estabelecer com algumas professoras por ter experiência profissional nessa área, durante o processo de trabalho de campo percebi que a ansiedade é uma companheira constante do observador participante (GLESNE, 1999, p. 61). Com frequência me perguntava se estava no lugar certo ou não, se estava registrando os pontos mais importantes, se minha presença estava interferindo nas ações cotidianas da escola ou se deveria agir desta ou daquela maneira. Porém, o fato de ter lido sobre o assunto me deixava consciente de que essas dúvidas faziam parte do processo e levava o trabalho adiante.

Ao discorrer sobre os limites da etnografia, Flick afirma que um dos problemas metodológicos é “definir um papel que o observador possa desempenhar e que permita a ele permanecer no campo ou à sua margem ao mesmo tempo em que o observa” (2004, p. 149). Para Lüdke e André, “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador” (1986, p. 15). No entanto, sabemos que “é impossível pensar uma técnica de pesquisa ‘inocente’ ou ‘neutra’ teoricamente, bem como um método comparativo em si, sem referência às preocupações teóricas do autor e às repercussões que traz à maneira de coletar os ‘fatos’ ou aos próprios tipos de ‘fatos’ a serem coletados e comparados” (GUIMARÃES, 1975, p. 9).

Alguns cuidados e habilidades precisam ser desenvolvidos para que o trabalho seja bem sucedido, como “procurar não ser identificado com nenhum grupo particular”. Como não foi possível estar em campo antes da chegada das malas, percebi que havia uma tendência a associar a minha presença com o projeto e, portanto, com a instituição cultural que fez o empréstimo das malas. Tentei desfazer essa impressão desde o início, já que esse entendimento comprometia a observação do uso do material. Não era meu papel tomar partido ou fiscalizar a operacionalização do projeto, mas apenas observar. Mesmo explicitando os

²⁹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unirio em 30 de maio de 2007. Protocolo CAAE N° 0024.0.313.313-07. CEP: 87/2007.

propósitos da pesquisa, em uma das entrevistas aprofundadas, a professora Juliana³⁰ comentou que a mobilização em torno do folclore naquele ano era uma decorrência da minha presença na escola. O comentário corrobora a afirmativa de que uma das características do método de observação é justamente “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27).

Com relação ao conteúdo dos registros e das observações de campo, alguns autores sugerem um tipo mais descritivo: dos sujeitos, de locais, de eventos especiais, das atividades, reconstrução de diálogos e comportamentos do observador; e um outro tipo mais reflexivo: com reflexões analíticas e metodológicas, com dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e outros esclarecimentos. Percebi que minhas anotações foram mais descritivas, algumas vezes acompanhadas de comentários. “Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais perto do momento da observação, maior sua acuidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30-32). Procurei estar atenta a essa regra, registrando as observações logo que possível. Foi adotada a sugestão de indicar o dia, o local e o período da observação em cada registro escrito, além de diferenciar as descrições do campo dos meus comentários e impressões através do uso de parênteses.

Realizei 75 horas de observação etnográfica na Escola Municipal Coralina durante os meses de agosto e setembro, acompanhando o empréstimo das malas, e ainda, em outubro, novembro e início de dezembro de 2007, para a realização das entrevistas. No capítulo de análise dos dados optei pelo código (OE) para observações etnográficas, seguido da data do registro (dia, mês e ano) incluindo o número da página onde foi encontrada a informação. Portanto, foram criados códigos do tipo: (OE 100807 p. 2).

As malas do projeto “De mala e cuia” ficaram na biblioteca da escola durante o período de empréstimo, sob os cuidados da professora Inês, responsável por essa sala. Portanto, pareceu-me importante começar minhas observações naquele espaço da escola. Em 2007, ano em que foi feita a etnografia, a professora responsável pela biblioteca foi deslocada de sua função como professora de Língua Portuguesa de turmas do segundo segmento. Sua carga horária total por semana é de 16 horas, o que determina o limite de horário de funcionamento da biblioteca: duas manhãs (terças e quintas) e duas tardes (segundas e sextas). Resolvi planejar meus horários de ida à escola seguindo os horários em que a biblioteca

³⁰ Todas as professoras participantes da pesquisa assinaram o “Termo de Consentimento Informado”, de acordo com as exigências do Conselho de Ética em Pesquisa da UNIRIO, e seus nomes foram substituídos por pseudônimos nas transcrições e nas referências desse texto, a fim de preservar a identidade e o caráter confidencial dos sujeitos.

estaria aberta a fim de observar ao máximo a operacionalização do projeto, os empréstimos e usos do acervo enquanto a biblioteca e as malas estivessem abertas. Isso me permitiu acompanhar de perto a visita das turmas à biblioteca (geralmente agendadas nas segundas e terças) e o fluxo livre de circulação de alunos e professores durante os horários de recreio, assim como nas quintas e sextas (dias planejados para empréstimos e devoluções).

A estratégia de acompanhar o trabalho feito na biblioteca, que a princípio me situava fisicamente de maneira confortável no campo de pesquisa, aos poucos mostrou-se limitadora. Percebendo que eu precisava circular em outros espaços da escola, comecei a investir em novas possibilidades de observação, sobretudo tentando estabelecer diálogos com as professoras e, na medida do possível, entrando em suas salas de aula. Mantive o horário de ida ao campo, que coincidia com a abertura da biblioteca e das malas, embora procurasse não me prender àquele espaço físico. Aos poucos fui me familiarizando com outros espaços da escola como o pátio, as salas de aula, a sala de professores, o hall de entrada, o refeitório, etc. No início, a coordenadora me apresentava a algumas professoras e me avisava quando alguma turma estava desenvolvendo atividades com os temas do folclore e da cultura popular. Sentia que precisava buscar, apesar da sensação de timidez, alternativas de expansão. O uso de informações de documentos cedidos pela escola e da estratégia do registro fotográfico ajudaram nesse processo, conforme descrevo abaixo.

2.3.2 Documentos escritos

Uma ressalva ao título dessa sessão faz-se necessária, uma vez que a pesquisa qualitativa com a qual estamos lidando entende o termo documento no seu sentido mais amplo, conforme visto na seção 1.2.3. Portanto, entendo por documento todo o conjunto de dados que inclui observações etnográficas, fotos e entrevistas. Nessa subseção, trato especificamente de textos escritos, aqui nomeados como documentos escritos.

2.3.2.1 Documentos escritos da Escola Municipal Coralina

Solicitei, na secretaria da escola, uma relação do número de alunos inscritos em 2007, da distribuição das turmas, nome das professoras, número de alunos por turma e

número das salas de aula. Esses documentos facilitaram meu deslocamento no espaço físico da escola e minha aproximação com algumas turmas e professoras.

Fiz uma planta baixa (ANEXO B) do espaço físico da escola que continha os números das salas, o nome das professoras e de suas respectivas turmas. Assim, fui me situando melhor no campo. A escola é muito grande, são muitos alunos e a equipe de docentes também não é pequena, conforme foi descrito na contextualização da instituição de ensino, na seção 2.3. Somente duas semanas depois do início do trabalho de campo consegui realmente localizar a distribuição das turmas, das salas e, conseqüentemente, das professoras. Desde o início visitei salas de aula e presenciei o desenvolvimento de certas atividades que envolviam temáticas relacionadas ao projeto. Porém, a maior parte das professoras trabalhava literalmente de portas fechadas e isso dificultava, a princípio, meu acesso a algumas turmas. Outro documento, a que tive acesso, diz respeito ao histórico resumido da escola.

2.3.3 Fotografias

Sentindo necessidade de ampliar meu campo de observação no espaço físico da escola, lancei mão da estratégia das fotos para ter acesso às salas de aula onde ainda não havia entrado. “A fotografia em si tornou-se um valioso meio de estabelecer relacionamento”, corrobora Berreman em seu relato sobre a experiência do trabalho etnográfico numa aldeia do Baixo Himalaia (1975, p. 133). Nesse momento, já havia alguns cartazes confeccionados pelas turmas em torno do projeto de folclore, e fotografar esses cartazes ou outras produções dos alunos foi uma espécie de senha para minha entrada nas salas (os alunos e professores não foram fotografados).

O registro fotográfico (arquivo de 150 fotos) ampliou a natureza dos dados e contribuiu para o estabelecimento de novas relações. Cada porta que se abria descortinava um universo diferente. Apesar de serem universos com muitos pontos em comum, também sugeriam muitos pontos singulares. A relação de cada professora com seus alunos, por exemplo, variava muito e será apresentada, quando necessário, na seção de análise dos dados.

2.3.4 Entrevistas

A opção pelo estudo de caso é muito freqüente em educação e “é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Além disso, “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação [...] e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20). Com base nessas prerrogativas, foram elaborados roteiros para entrevistas com informantes chaves (GASKELL, 2002), a fim de que pudéssemos compreender melhor as diferentes perspectivas das professoras que participaram da pesquisa.

Houve um intervalo entre o período de empréstimo das malas na escola e as entrevistas. Primeiro por motivos pessoais, já que participei de dois encontros acadêmicos importantes para minha pesquisa nesse campo de estudos³¹. Segundo, por motivos da própria escola que, no momento em que pretendi voltar para realizar as entrevistas, os alunos estavam participando de um torneio de Educação Física que envolvia a participação dos professores. A coordenadora me pediu para adiar as entrevistas pois as professoras do 1º segmento não estariam disponíveis devido às alterações da rotina escolar.

Nesse intervalo, preparei as perguntas das entrevistas com base nas observações etnográficas já realizadas. Dois tipos de entrevistas foram necessários: uma entrevista estruturada, que objetivou coletar dados para o delineamento do perfil do corpo docente da Educação Infantil e do 1º segmento da escola, como já foi visto na seção 2.3; e entrevistas semi-estruturadas, mais favoráveis para a obtenção dos pontos de vista dos sujeitos entrevistados (roteiros no anexo C). É importante ressaltar que todas as pessoas entrevistadas assinaram o “Termo de Consentimento Informado”, de acordo com as exigências do Conselho de Ética em Pesquisa da UNIRIO. Os nomes das professoras foram substituídos por pseudônimos nas transcrições e nas referências deste texto, a fim de preservar a identidade e o caráter confidencial dos sujeitos participantes da pesquisa. O cuidado visa também à preservação das práticas profissionais em seu ambiente de trabalho. No entanto, as representantes da instituição cultural concordaram em ser identificadas pelos seus próprios nomes. Conforme já dito anteriormente, Claudia Márcia Ferreira (diretora do CNFCP) estava ciente e interessada no projeto desde o início da pesquisa. E como Lucia Yunes e Lucila Telles (antigas funcionárias da instituição) participam ativamente dos programas educativos

³¹ 1º Encontro de Educadores de Museus e Centros Culturais, na Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro e 13º Congresso Brasileiro de Folclore, em Fortaleza, ambos em setembro de 2007 (neste último apresentei trabalho acadêmico relativo a esta pesquisa, no GT Folclore e formação de professores, publicado nos anais do Congresso).

analisados, seus depoimentos acrescentaram dados fundamentais para a compreensão da concepção do projeto “De mala e cuia” e sua operacionalização. Propus um adendo ao projeto especificando essa questão que foi aprovado pelo Conselho de Ética.

2.3.4.1 Entrevistas estruturadas

Procurei solicitar a leitura e o preenchimento do termo de consentimento informado e das entrevistas estruturadas de acordo com a disponibilidade das professoras, ou seja, na medida em que suas turmas saíam de sala para a aula de Educação Física. Tirei dúvidas e prestei esclarecimentos, de acordo com as solicitações de cada professora. A maior parte delas mostrou-se colaborativa em participar da pesquisa, com exceção das professoras Débora e Cristina que, em diferentes momentos, mostraram-se desinteressadas e pouco disponíveis. Mesmo assim, responderam ao formulário sócio-demográfico. Foram feitas, portanto, entrevistas estruturadas com 23 professoras, ou seja, todas as solicitações foram atendidas.

O roteiro de perguntas elaboradas para o levantamento do perfil sócio-demográfico de parte do corpo docente da escola (ANEXO C) incluía questões como gênero, data e local de nascimento, estado civil, escolaridade, tempo de atuação como professora do município, cargos já ocupados, função atual na escola e carga horária de trabalho por semana, conforme os dados descritos na seção 2.3. A especificação do curso de graduação, em caso de curso superior, também fez parte do roteiro. Com algumas dessas professoras, conversei sobre a possibilidade de realizar entrevistas mais demoradas e gravadas, sondando suas disponibilidades. De acordo com a reação à proposta fui, aos poucos, combinando dias e horários possíveis.

2.3.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

Para elaborar o roteiro e a condução dessas entrevistas (ANEXO C e D), foi seguida a orientação de Flick que sugere, entre outras coisas, que “o mais importante é dar ao entrevistado o maior escopo possível para apresentar suas opiniões” (2004, p. 94). Indica que o entrevistador deve desempenhar um estilo não-diretivo de conversa, deixando espaço também para que o entrevistado introduza novos tópicos. O entrevistador deve impedir que a

entrevista permaneça no nível dos enunciados gerais e deve conhecer estratégias para elevar o grau de profundidade quando for preciso.

O exercício da entrevista pressupõe outros cuidados: “desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”. É importante ressaltar “o caráter de interação que permeia a entrevista” já que se estabelece “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35 e 33). É realmente interessante como as entrevistas proporcionam uma aproximação entre entrevistador e entrevistado.

Na escola, foram feitas sete entrevistas semi-estruturadas e no CNFCP realizei mais duas entrevistas desse tipo. Ao longo do texto, sempre que precisar me referir a estas entrevistas utilizarei o código (E) seguido com as iniciais dos pseudônimos das professoras e da data de cada entrevista (dia, mês e ano). Duas pessoas foram escolhidas logo de início, já que desempenhavam papéis relevantes na escola: Solange (ES 011107), a coordenadora, e Inês (EI 011107), a professora responsável pela biblioteca (local onde ficaram as malas durante o empréstimo à escola). Em função desse quadro, foi preciso adaptar o roteiro de perguntas com pequenas diferenças.

Para a seleção das 21 professoras de sala de aula, outros critérios, resultantes das observações etnográficas, foram elencados. A professora Maria (EM 191007) havia participado da reunião de apresentação dos projetos no CNFCP; portanto, era importante ouvi-la. A professora Alzira (EAI 231007), além de representar o grupo de professoras da Educação Infantil, era funcionária da Coordenadoria Regional da Educação (CRE), órgão frequentemente criticado pelas outras professoras, como veremos na análise (capítulo 3). Sua situação na escola era alvo de tensões importantes e isso justificava sua entrevista. As professoras Juliana (EJ 231007) e Nilda (EN 251007) desenvolveram trabalhos com as crianças especialmente motivadas a partir de alguns materiais das malas. E a professora Amanda (EA 071207) foi incluída porque informou, na entrevista estruturada, que havia sido coordenadora por sete anos e meio, antes da atual coordenadora. Além disso, tive oportunidade de acompanhar o trabalho realizado em suas turmas, nos turnos da manhã e da tarde, em várias ocasiões. Quando for necessário, acrescentarei a esses códigos o número da página da entrevista onde se encontram os segmentos destacados no corpo deste projeto. No capítulo de análise adotamos esse mesmo código como referência aos segmentos de entrevistas de Lucia Yunes (ELY 020708) e Lucila Telles (EL 010708).

Foi estabelecido que, antes das perguntas, seria importante agradecer a disponibilidade de tempo para a entrevista, lembrar do termo de consentimento, da gravação

em áudio, da possibilidade de interromper a gravação da entrevista a qualquer momento e do caráter confidencial da pesquisa e da entrevista. Dizia ainda: “não existem respostas certas ou erradas. O foco é na maneira como você percebe as questões que vamos levantar aqui”. Algumas interferências não previstas surgiram e foram incorporadas ao diálogo que se estabeleceu, conforme as transcrições, no anexo D.

As transcrições das entrevistas com as professoras foram feitas por uma profissional da área técnica em função do limite de tempo para a apresentação do texto de qualificação. Posteriormente, escutei todos os registros e complementei as transcrições à medida em que foi necessário. As transcrições das duas entrevistas feitas com as representantes do CNFCP foram feitas por outro técnico. Cabe ressaltar que a escuta das gravações foi uma etapa fundamental para o processo de análise dos dados.

A seguir descrevo as opções teóricas com as quais pretendo organizar e analisar os dados recolhidos, dialogando com diferentes autores e explicitando algumas das categorias que serão utilizadas na interpretação do *corpus* da pesquisa.

2.4 Abordagem teórica para análise dos dados

Um dos caminhos possíveis
para abordar a memória social é
seguir pelos estudos da linguagem ...
Carmem Oliveira e Evelyn Orrico

Em consonância com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, esta pesquisa se constrói em um campo transdisciplinar, ou seja, é uma investigação que procura tecer pontes entre diferentes áreas do conhecimento. Como já foi dito na introdução e na seção 2.2, esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica e o *corpus* é composto por um conjunto de dados de diferentes naturezas: registros etnográficos, documentos escritos, fotos, entrevistas individuais estruturadas e semi-estruturadas.

A análise interpretativa que orienta este estudo prevê a organização, categorização e triangulação desses diferentes tipos de dados. As opções metodológicas dependem da questão da pesquisa e da natureza dos dados, conforme indicam diferentes autores (FLICK, 2004, LÜDKE; ANDRÉ, 1986 e MENDIZÁBAL, 2006). Na análise dos dados, pretendo transitar entre os campos de estudos da memória social e da linguagem a partir de algumas categorias da análise de discurso. Antes, porém, é preciso situar resumidamente minhas escolhas conceituais.

A Lingüística se estabelece como ciência a partir de Saussure. A publicação de sua obra “Curso de Lingüística Geral”, em 1916, é considerada um marco nesse processo. No entanto, nesse primeiro momento, a língua era estudada enquanto sistema e estrutura, ou seja, interessava-se pelo seu funcionamento interno. Com o crescimento das correntes pragmáticas, outras perspectivas surgiram relacionando o estudo da língua ao seu uso e à sua prática social. Um dos primeiros teóricos a influenciar outros estudos sob essa nova perspectiva foi Bakhtin, que entendia a linguagem atrelada à sociedade, à história e a contextos ideológicos. Reconhecer que “o locutor utiliza a língua para suas necessidades enunciativas concretas” traz muitas mudanças para o campo de estudos da linguagem. A língua, vista como “a base comum aos falantes, como um sistema virtual (e social)”, se diferencia da concepção de discurso que, por sua vez, é entendido como “ação empreendida pelo homem ao utilizar a base lingüística com a finalidade de expressar e produzir sentidos” (OLIVEIRA; ORRICO, 2005, p. 76-77).

Muitas são as correntes que surgiram no campo da análise de discurso e, apesar das inúmeras e diferentes perspectivas, todas partem de uma mesma base epistemológica: a postura crítica à concepção da natureza da realidade existente fora do sujeito e à crença da neutralidade do observador. Essa perspectiva rompe com o positivismo e a dicotomia sujeito/objeto. Portanto, parte-se da “convicção de que o conhecimento é socialmente construído”, e as formas de compreender a realidade são cultural e historicamente circunscritas (GILL, 2002, p. 245). Decorrente disso, a linguagem não se define como uma ferramenta para descrever o mundo mas como um instrumento que *constrói* realidades.

As diversas abordagens da análise de discurso geram pesquisas, predominantemente, qualitativas e análises empíricas, tendo o discurso como objeto de estudo. Ocorre ainda um deslocamento do foco de interesse no qual as funções lingüísticas passam a ocupar posição privilegiada face aos estudos exclusivos da forma lingüística. As interações sociais, constitutivas da natureza dialógica da linguagem, passam a ser centrais. A concepção de sujeito ideal, que possui capacidades inatas de aquisição e processamento da linguagem, como Chomsky (1965) destacou, é revista pelos estudiosos cujas preocupações se debruçam sobre a língua em uso. Surge, nesse contexto, a noção de sujeito como *agente social*, que usa a linguagem para agir sobre o mundo.

Os pressupostos acima são a base para a deflagração de novas abordagens para o estudo da linguagem nas suas diferentes interfaces com as demais áreas do conhecimento humano. Dentro da sociologia surge a corrente anglo-saxônica do socioconstrucionismo, como um movimento amplo que atravessa as Ciências Sociais “a partir de um enfoque

interdisciplinar, notadamente, por meio de intravisiões da Análise do Discurso, Sociologia, Psicologia, Estudos Culturais e Educação”. Na visão socioconstrucionista, os discursos constroem e constituem as relações e os objetos sociais. A concepção de discurso, como forma de ação no mundo em que vivemos, identifica a natureza da linguagem como força constitutiva. A proposta do socioconstrucionismo é, em linhas gerais, produzir conhecimento “a partir das interpretações das pessoas que vivem as práticas discursivas estudadas, portanto, com base nas múltiplas perspectivas de se compreender o mundo social em vez da pressuposição positivista de uma única realidade” (MOITA LOPES, 2003, p. 22-23).

No campo da Lingüística mais especificamente, as contribuições de alguns estudiosos, oriundos de outros campos disciplinares, foram fundamentais para o surgimento de uma nova abordagem da Análise do Discurso. O antropólogo Gregory Bateson defendeu “a necessidade da pesquisa interdisciplinar” e “desenvolveu estudos teóricos sob a influência de Bronislaw Malinowski e Alfred Radcliffe-Brown, voltando a sua atenção para a natureza da interação e da comunicação” humana. Erving Goffman, “considerado um dos mais influentes sociólogos norte-americanos”, também interessou-se pela construção e organização dos “eventos conversacionais” e “situa o estudo da ação social *na* interação, privilegiando as perspectivas dos atores – os participantes da ação social”. E finalmente o antropólogo John Gumperz que “orientou sua pesquisa para a análise da diversidade lingüística e cultural” e “desenvolveu a área da sociolingüística qualitativa e interpretativa de orientação etnográfica” inaugurou, na década de 70, o campo de estudos que nomeou de Sociolingüística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 265-267), abordagem teórica para a análise do discurso adotada nesta pesquisa.

O arcabouço teórico da Sociolingüística Interacional (SI) possibilita o estudo da língua em uso na interação social, sobretudo nos encontros face a face. Para Goffman, “uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram” e se comunicam, segundo certas convenções culturais compartilhadas e expressas por meio lingüístico e paralingüísticos: “a fala é socialmente organizada [...] como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social”. Essa organização pode ser observada, por exemplo, nos procedimentos de início e fim de uma conversa, quando nos cumprimentamos e nos despedimos. Além disso, há regras para “requisitar a palavra e cedê-la” (GOFFMAN, 2002, p. 17 e 19) durante a conversa, o que provoca um constante monitoramento entre os participantes. A SI concebe o discurso como resultado de um esforço conjunto dos sujeitos em interação.

A categoria *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 2002) é fundamental no arcabouço teórico da Sociolinguística Interacional. Tais pistas são de natureza lingüística, como a seleção das palavras e das estruturas sintáticas, os sinais não-verbais como gestos, expressões faciais, posturas corporais e paralingüísticas como entonações, alterações de ritmos, hesitações e pausas que ocorrem nas práticas comunicativas entre os sujeitos em interação nos contextos situacionais observados.

O que Saussure chamou de aspectos marginais da linguagem, tais como os mecanismos de sinalização do discurso oral (entonação, ritmo, volume, escolhas lexicais, fonéticas e sintáticas), para Gumperz, são aspectos centrais que podem causar incompreensões e mal-entendidos (SCHIFFRIN, 1994, p. 99). “*Grosso modo*, as pistas de contextualização são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas” (GUMPERZ, 2002, p. 152). Movimentos faciais e gestuais também fornecem informações e, portanto, são sinais não-verbais interpretáveis que ocorrem durante as interações comunicativas. Uma elocução simples, como “Bom dia”, pode ser dita de diferentes maneiras e provocará interpretações distintas de acordo com as pistas que acompanham a fala, em situações específicas.

Outra noção fundamental para a compreensão e análise do discurso oral, desenvolvida por Goffman (2002), a partir de Bateson, é a noção de *enquadre*. Para Goffman, os participantes de encontros sociais estão sempre se perguntando “O que está acontecendo aqui e agora?”, ou ainda, “onde, quando, e como se situa esta interação” e, dessa forma, organizam o discurso e se orientam quanto à situação comunicativa. Essa noção gerou um outro conceito denominado *alinhamento*, definido como “a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 107).

Na minha experiência etnográfica observei, em certa ocasião, que a professora Viviane falava com os alunos utilizando um conjunto de pistas que sinalizavam o enquadre “bronca/reprimenda”. Naquele momento, algum mal entendido entre os alunos a fez reagir dessa forma. Não presenciei exatamente o que acontecera mas pude perceber que ela estava reagindo à alguma ação anterior. Ao ver-me entrando na sala, mudou o tom de voz, a postura corporal e disse-me: “desculpa colega”. Nessa situação de sala de aula, a professora interagiu com os alunos a partir do enquadre bronca e, ao dirigir-se a mim, como pesquisadora, mudou para o enquadre de conversa amigável e colaborativa. Em outras palavras, suas escolhas lexicais, semânticas, pragmáticas e paralingüísticas na interação com seus alunos não foram

as mesmas na interação comigo. Uma mudança no *alinhamento* seria uma outra forma de falar da mudança de enquadre e é perceptível através das pistas de contextualização. No exemplo acima, a professora Viviane alinhou-se comigo ao desculpar-se e usar a palavra “colega”, num tom de voz amigável, e manifestou um desalinhamento com seus alunos, naquele momento, na maneira como dirigiu-se a eles.

Outra categoria com a qual vou trabalhar na análise dos dados é a noção de *esquemas de conhecimento* em interação. Podemos entendê-los como acervo de conhecimento ou “padrões de expectativas e hipóteses sobre o mundo, seus habitantes e objetos” (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 213). Baseia-se, portanto, em experiências anteriores, memórias, crenças e valores, mas são suscetíveis a atualizações na dinâmica dos encontros sociais. Assim como os quadros e os alinhamentos, os esquemas de conhecimentos são dinâmicos e estão em constante modificação em função das várias interações, com vários interlocutores, de que participamos em nossas experiências interacionais diárias.

Temos pouca consciência das complexidades negociadas nas conversas, conforme indica Cameron (2001), ao analisar as interações interculturais que envolvem diferentes convenções. As falas não são versões imperfeitas da escrita, apenas tem um nível menor de planejamento e é possível trabalhar sobre os objetivos do discurso falado.

Como analista do discurso, é preciso considerar dois aspectos importantes: como o falante usa a linguagem e como os ouvintes a interpretam. Para analisar o processo de atribuição de significados do ouvinte, é preciso observar as respostas dadas, pois elas podem fornecer evidências de como a fala foi interpretada pelo outro. As atribuições de sentido estão sendo construídas o tempo todo, num processo de co-produção discursiva.

Os teóricos do ato discursivo ressaltam a importância do papel do contexto e das seqüências interativas, nas quais ocorre uma alternância de turnos de fala durante diferentes tipos de conversa. Conforme menciono na seção 2.2, já que esta pesquisa examina as *práticas comunicativas institucionais* (DREW; HERITAGE, 1992) entre o CNFCP e a Escola Municipal Coralina, será necessário incluir esse conceito entre as categorias de análise. Esses autores indicam cinco dimensões da conduta interativa como focos da pesquisa cujo objeto é o discurso institucional: a) escolha lexical, que envolve vocabulários técnicos (como, por exemplo, termos jurídicos, ou específicos de uma dada área de atuação profissional) e leigos; b) desenho de turno, que personifica uma seleção da ação e de como a ação se realiza em palavras; c) organização seqüencial, que conecta a conversa e o contexto institucional; d) organização da estrutura total, que envolve habilidade profissional na condução da conversa; e) epistemologia social e relações sociais. São aspectos que podem ser observados em

situações mais formais, como cortes de julgamento, salas de aula e entrevistas de emprego, assim como em interações menos formais, como consultas pediátricas com médicos de família, atendimento de serviço social ou em jantares de negócios.

É preciso considerar que a interação institucional é movida por certos objetivos e pode envolver determinadas restrições, vinculados à instituição em questão. A escolha lexical do pronome pessoal “nós” em substituição ao pronome “eu”, por exemplo, sugere que o sujeito se auto-referencia discursivamente como representante de uma instituição. Há também estruturas e procedimentos convencionais compartilhados pelos participantes da conversa em contextos específicos. O sistema de turno de fala em uma sala de aula, por exemplo, com frequência é composto assimetricamente de modo que a natureza de participação dos alunos é restrita, ou reduzida, visando maior controle por parte do professor. Drew e Heritage (1992) indicam ainda que, através das seqüências interativas a institucionalidade da conversa é, com frequência, substanciada. Os autores ressaltam a importante contribuição dos estudos etnográficos para esse campo de estudos.

Depois de ler e reler os dados, organizá-los, criar categorias, verificar as recorrências e fazer descobertas, enfim, começo a analisar o *corpus* da pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

A fim de examinar a operacionalização do empréstimo do projeto “De mala e cuia” do programa educativo do CNFCP à Escola Municipal Coralina foi preciso criar algumas categorias para a organização dos dados recolhidos na pesquisa de campo. A categorização foi precedida de leituras e releituras dos dados, observação de temas e sub-temas recorrentes e seleção de alguns segmentos das entrevistas e das observações etnográficas que ilustram os temas encontrados. Essa etapa é fundamental na medida em que organiza as informações para a análise. Todo o processo de categorização dos dados proporciona aproximações cada vez mais consistentes com o *corpus* da pesquisa, tornando mais sólida a tarefa de triangulação desses dados, além de contribuir para a síntese das informações mais relevantes.

Três grandes temas destacaram-se durante o exame e posterior organização dos dados: 1) questões relacionadas ao projeto “De mala e cuia” e sua operacionalização na Escola Municipal Coralina; 2) concepções a respeito do folclore e da cultura popular; 3) os diferentes acessos aos processos e aos resultados dos trabalhos, durante a etnografia. A partir desses grandes temas outros sub-temas foram sendo agrupados, conforme ilustra o quadro:

"De mala e cuia" na Escola Municipal Coralina	Concepções sobre Folclore e Cultura Popular	"Dando nó em pingo d'água"
Reunião e texto de apresentação do projeto	Folclore e o tema da identidade nacional	Os “segredos dos bastidores”
O acervo das malas e outros acervos	Folclore e regionalismo	O “dia da culminância” e a ênfase nos resultados
Os empréstimos e o acesso ao acervo	Lembranças... acervos pessoais!	O espaço das reivindicações ou “conversas ao pé do ouvido”

É importante considerar que uma das metas principais do programa educativo do CNFCP é ampliar o entendimento do que seja folclore e cultura popular, segundo a perspectiva antropológica que tem sido a referência teórica dessa instituição desde 1982 (conforme visto no capítulo 2). É relevante lembrar ainda que esta pesquisa busca examinar a

operacionalização do projeto “De mala e cuia” pela Escola Municipal Coralina. Nesse estudo de caso específico, essas ações reiteram e perpetuam discursos/memórias cristalizados a respeito do folclore e da cultura popular e/ou modificam e atualizam a abordagem desses temas, problematizando a pluralidade cultural brasileira no âmbito escolar? Apresento, a seguir, a análise de alguns dados, investindo nas primeiras interpretações sobre um dos grandes temas destacado.

3.1 “De mala e cuia” na escola

As relações entre instituições de ensino formal, como a escola,
e de ensino não-formal, como os museus,
podem ser muito profícuas, caso seus profissionais de educação
(professores e educadores de museus) estabeleçam canais de comunicação
para troca de programas de ação educativa.
Adriana Mortara Almeida

Para desenvolver a análise do *corpus* da pesquisa selecionei alguns dados relativos à preparação, pelo CNFCP, da ida das malas para a escola, que consiste na reunião de apresentação dos projetos itinerantes, dos textos que acompanham as malas, assim como de questões que envolveram o acesso a esse material e os empréstimos realizados na Escola Municipal Coralina. Para efeito de organização, a análise desses dados está dividida em três subseções.

Conforme já foi dito na sub-seção 2.1.5, para que a escola esteja capacitada a solicitar o empréstimo dos projetos itinerantes do CNFCP, é necessário que, ao menos um representante da escola solicitante, participe de uma reunião com a equipe da Difusão Cultural. Esse é um momento de interação importante nesse processo comunicativo institucional. Quando perguntei sobre a divulgação dos programas educativos e como era feita a convocação dos educadores das escolas para essas reuniões, Lucia Yunes falou de sua experiência à frente do setor, nos anos 1990. Havia uma carta que era enviada para a mala direta de escolas municipais, estaduais e particulares, via correio. O retorno foi tão grande, naquele momento, que ficou difícil atender à demanda (ELY 020708 p. 272):

Segmento 4

Lucia: Do que eu me lembro, chegou uma época que você pouco precisava mandar as cartas, porque a demanda vinha naturalmente. As pessoas sabiam do tipo de trabalho, como é que a gente, é... a carta mencionava que o atendimento era ao professor, é... que a gente queria a parceria com ele, então se ele tivesse interesse, que ele podia vir conhecer esses projetos, para então se candidatar a recebê-los.

No final desse segmento Lucia ressalta o foco na parceria com o professor interessado em conhecer os projetos. E mais adiante ela volta a reforçar esse ponto de vista (ELY 020708 p. 272):

Segmento 5

Lucia: A gente quer, quem queira.

Ana: Hum hum

Lucia: Então, se o professor tá interessado, mandar um supervisor gera um transtorno. Porque aí o professor vai designar alguém. Então vinha o supervisor achando que podia fazer a prévia, né, com a gente, ele supervisor, pra depois ele... Aí o professor não tinha conhecimento do acervo, não manuseava, então não sabia aproveitar, né? É fundamental a gente continuar falando com o professor. E aí a opção sempre foi o contato com a escola e depois com o professor.

Ana: Hum hum

Lucia: A gente queria falar com o professor.

Lucia problematiza a questão do contato com profissionais hierarquicamente superiores aos professores e afirma que a intenção do CNFCP sempre foi priorizar o contato com o próprio professor. Na entrevista que realizei com Lucila, coordenadora da Difusão Cultural desde 2002, quando perguntei sobre a convocação dos professores atualmente, ela sinalizou problemas com a divulgação institucional (EL 010708 p. 285):

Segmento 6

Lucila: É... Na verdade eles não são convocados, eles... eles nos procuram querendo os projetos e aí a gente oferece lá os dias em que ocorrem as reuniões lá dos projetos. A divulgação pra gente hoje é um... é um certo problema.

Ana: Hum hum

Lucila: Assim, a gente tá com uma equipe, ainda que pequena, mais ou menos ajeitadinha, as pessoas com disposição e tudo... E como a gente ficou muito tempo parada, é... essa retomada... até hoje a gente não se recuperou...

Ana: Hum hum

Lucila: ... de fato. Ainda é uma chaga... Assim, a gente não tem a mesma procura que tinha há algum tempo atrás. É... que os professores disputavam a tapa...

Ana: (risos)

Lucila: No primeiro dia do mês era sempre uma maluquice de gente ligando... As pessoas diziam: "Eu falei com o guarda às 7 horas da manhã". E a gente tinha que... que aturar e dar conta de... de... de estratégias que os professores criavam pra burlar... de tanto que eles queriam... Hoje em dia não, a procura é bem menor. Então, assim, a gente não tem divulgador. Aqui na instituição, né? Tem até uma proposta de de de... algumas pessoas da equipe de... de pensar mesmo em contratar um divulgador. De jogar isso pra ver como que a gente consegue construir essa história. Alguém pra fazer uma... um trabalho específico... é... pontual... pra jogar isso, dar um gás nessa história das escolas. Porque o quê que a gente faz? A gente divulga pela mala que a gente conseguiu na Secretaria de Estado e Município e tudo mais. Mala direta de e-mail.

Seu depoimento mostra uma diminuição na procura pelos projetos, talvez pela falta de divulgação, talvez por ter sido interrompido o serviço (devido à redução drástica da equipe da Difusão Cultural durante determinado período), mas o fato é que ela afirma que “não tem a mesma procura que tinha há algum tempo atrás”. Para Lucila, o serviço de mala direta do antigo correio, hoje substituído pela internet, via e-mail, não é suficiente. Num primeiro momento ela nomeia a questão da divulgação como “certo problema” e logo depois afirma que “ainda é uma chaga”. Suas escolhas lexicais indicam um alinhamento de auto-crítica. A expectativa da equipe parece apontar para a necessidade de uma divulgação profissional, ou seja, “um trabalho específico... é... pontual... pra jogar isso, dar um gás nessa história das escolas”. Outro ponto que aparece na fala de Lucila diz respeito ao perfil do público que procura os projetos (EL 010708 p. 286):

Segmento 7

Lucila: Então tem assim, tem o grupo clássico que procura pra agosto, quer tudo pra agosto... pra fazer um evento, pras crianças, não sei o quê... Que... é... que também reduziu. Se a gente fosse muito otimista, muito Poliana, a gente diria que a gente conseguiu construir novos conceitos nãñãñãñãñã. Mas não dá pra gente achar isso, já que diminuiu o ano inteiro, né?

Ana: Hum hum

Lucila: Assim, tem umas, é... avanços, né, na procura de professores e... a gente vê isso em alguns contatos, alguns encontros de professores (tosse) que... que nos procuram, que têm algumas questões mais avançadas né, de pensar esse... essa questão... Que talvez seja lá, uma formiguinha, uma, um mosquitinho que vá catando aqui e ali... Mas é muito... é muito pouco pra se dizer, né?

Nesse segmento, Lucila indica que, no contato com os professores, é possível observar alguns pequenos avanços em seus discursos sobre os temas do folclore e da cultura popular, mas constata a falta de subsídios para traçar um diagnóstico preciso sobre ampliações conceituais significativas como consequência das ações do CNFCP. Com relação ao “grupo clássico que procura pra agosto, quer tudo pra agosto”, em função do decreto que oficializou o dia 22 de agosto como Dia do Folclore³², Lucila comenta, em outro trecho da entrevista, que “mesmo que seja por decreto, isso deflagrou alguma coisa pra gente trabalhar (...) a gente tem acesso à escola por conta disso” (EL 010708 p. 289). Ou seja, se por um lado pode ser limitador trabalhar com o folclore em função de uma exigência do calendário escolar, por outro, pode ser um motivo de aproximação e diálogo institucional. É consenso, entre as duas entrevistadas, a questão da importância do interesse de quem procura a instituição: “A gente

³² “Em decreto de 1965, o presidente Castelo Branco cria o Dia do Folclore. As entidades de educação e cultura federais, estaduais e municipais deveriam realizar comemorações associando-se a iniciativas oficiais ou privadas, estimulando em todas as unidades de ensino festas que realçassem a importância desse patrimônio cultural, como ‘comunicação’ na consolidação da unidade nacional (SEGALA, 2000, p. 72).

quer quem queira” (ELY 020708 p. 272). Essa elocução indica que as representantes do CNFCP defendem uma predisposição ao diálogo como estratégia necessária para a prática comunicativa institucional. Nesse sentido, corroboram com a análise de Luciana Köptcke, sobre parcerias educativas entre museus e escolas: “apenas dar informações aos professores, não basta, é preciso dialogar com eles. (...) A disposição ao diálogo e a negociação é condição fundamental ao desenvolvimento de um projeto de parceria (KÖPTCKE, 2003, p. 125-126).

Na próxima sub-seção, alguns dados sobre as reuniões com os professores e sobre os textos que seguem nas malas, dirigidos aos usuários, serão confrontados com as observações etnográficas e entrevistas realizadas.

3.1.1 Reunião e texto de apresentação do projeto

O mais adequado, entretanto, é que a relação museu/escola não se dê, aos professores, apenas em forma de “treinamento”, “reciclagem”, “instrumentalização”, “capacitação” (...).

Há necessidade de que essa relação tenha uma continuidade tanto na escola quanto no museu.

Judith Mader Elazari

As reuniões de apresentação de projetos para professores são agendadas mensalmente, com exceção do período das férias escolares. Em 2007, foram realizados sete desses encontros, de acordo com o relatório técnico disponível no site da instituição³³. É preciso lembrar que, nesse ano, houve uma interrupção de três meses nos serviços oferecidos devido à greve dos funcionários federais da cultura. No total, trinta e três professores participaram desses encontros em 2007, representando vinte e cinco escolas/instituições. Foram feitos nove empréstimos do projeto “De mala e cuia” e atendidos 1.350 (mil e trezentos e cinquenta) pessoas. A contabilidade desse último item é uma estimativa média (150 alunos por projeto), segundo o referido site. No entanto, de acordo com minhas observações no campo, só na Escola Municipal Coralina, foram atendidas cerca de 958 alunos e 23 professoras, o que indica que a estimativa real de alcance de público pelo projeto é superior da que consta no relatório técnico.

Eu havia participado de uma dessas reuniões, como professora da Escola Senador Correia, há mais de dez anos atrás. Minha experiência em 2007, observando o encontro como pesquisadora, me fez perceber que havia uma pauta para a conversa. Nas

³³ Disponível em <<http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Relat%F3rio%20de%20atividades%20CNFCP%202007.pdf>> (acesso em 29/10/2008).

entrevistas que realizei com Lucia e Lucila isso se confirmou. Não que haja um roteiro fixo, mas há uma organização prévia da equipe que assume essas reuniões, quanto aos assuntos mais importantes a serem discutidos (conforme comentário na seção 2.2.1). Fala-se sobre o histórico da instituição, de algumas questões conceituais, dos objetivos do programa educativo, dos cuidados com o acervo, do inventário que acompanha os projetos, dos textos teóricos para pesquisa e dos cadernos de relatos de experiência. Percebo, ainda, uma metodologia no modo como a conversa é encaminhada. Tanto Lucia quanto Lucila referem-se a essa conversa como uma oportunidade de “provocar” a reflexão do professor a respeito do folclore e da cultura popular (EL 010708 p. 286):

Segmento 8

Lucila: Então o que a gente busca é... lançar algumas provocações pra eles conversarem, né. A gente acha que a melhor maneira de atingí-los é fazer... levantar algumas coisas que dêem caldo pra eles conversarem. E na conversa a gente consegue ir trabalhando uma série de questões. Isso do ponto de vista das questões teóricas conceituais, né?

A idéia de “lançar algumas provocações” para estimular a conversa, com o objetivo de dialogar com os professores sobre folclore e cultura popular, é indicada como “a melhor maneira de atingí-los”, segundo Lucila, que fala em nome da instituição (“a gente”), deixando transparecer que essa metodologia foi pensada pela equipe do CNFCP e eleita como estratégia. Tais procedimentos são característicos das práticas comunicativas institucionais (DREW; HERITAGE, 1992), como vimos na seção 2.4, nas quais a conversa é orientada para a realização de uma tarefa e na qual os participantes são representantes institucionais. Lucia explicita ainda mais esses aspectos no depoimento abaixo. Além disso, sua fala também sugere que a conversa persegue certos objetivos (ELY 020708 p. 273):

Segmento 9

Ana: É... Mas eu percebo que têm pontos, que têm temas que vocês meio que pautam assim como importantes pontos para serem tocados. Principalmente porque tem essa mudança de perspectiva e que muitas vezes as escolas ainda trabalham de uma forma antiga. Então como é isso? Como é essa discussão? O que é importante de ser dito nas reuniões com os professores?

Lucia: Olha só, eu estou há algum tempo afastada, né? De vez em quando eu ensaio de ver uma visita mas já tem um tempo que eu não vou. Eu acho que a questão é... é a provocação. Eu acho que a gente tem a consciência de que não é numa visita que se transforma o outro. Não vai ser numa visita de uma hora que você vai ganhar... O que eu acho que você consegue num espaço como esse é você fazer provocações, que serão ou não aceitas, né? E essas provocações são exatamente em cima de (como a gente trabalha). A gente não é neutro. A gente faz essas conversas preparando pros projetos com uma intenção. A gente quer mudar a forma de olhar, provocar outros olhares sobre a cultura popular. E aí a gente encontrou esses mecanismos de falar com a

escola e com o professor particularmente por meio desses projetos. E o quê que a gente quer falar? É isso, o que tá perto de você, o conceito de cultura popular, você vive falando de um folclore que é longe, a gente tá dizendo que o folclore é perto. Você vive falando de um contexto do boi, eu tô falando que tem um contexto na sua sala de aula, tô dizendo que o menino que tá na sua frente participa de uma folia e você tá pensando na, no boi do Maranhão. Então essas, esses pontos de aproximação, de contemporaneidade, de um caminho que permita que o conjunto das pessoas da sala de aula sejam respeitadas, as diferenças, a idéia de que você pode partir dessas particularidades pra constituir um programa... Muita presunção...

Esse segmento traz muitas facetas a serem analisadas. Como visto acima, “provocar” é um verbo utilizado diversas vezes pelas duas entrevistadas, enquanto estratégia que visa atingir certos objetivos: “A gente não é neutro. (...) A gente quer mudar a forma de olhar, provocar outros olhares sobre a cultura popular.” É possível também observar o alinhamento de Lucia com a instituição na utilização da expressão inclusiva (“a gente”) repetidas vezes. “E a gente encontrou esses mecanismos de falar com a escola e com o professor particularmente por meio desses projetos”. Nesse trecho, a conversa ganha maior relevância do que o projeto em si, já que ele (o projeto) é um meio que possibilita a comunicação com a escola e com o professor. A repetição do verbo/substantivo “provocar/provocações” aponta para o aspecto processual reiterado pela entrevistada na elocução: “a gente tem consciência de que não é numa visita que se transforma o outro”. Há também a forma como ela constrói o argumento em oposição: “você” (o outro) e “eu” ou “a gente” (a instituição), associando os pronomes às expressões: “longe/perto”, “boi/sala de aula”, “boi do Maranhão/folia”. No final do segmento, Lucia toca em um dos pontos centrais da questão da minha pesquisa, quando se refere à possibilidade desse novo olhar sobre a cultura popular abrir janelas para problematizar a pluralidade cultural no âmbito escolar: “esses pontos de aproximação, de contemporaneidade, de um caminho que permita que o conjunto das pessoas da sala de aula sejam respeitadas, as diferenças, a idéia de que você pode partir dessas particularidades pra constituir um programa...” E logo em seguida identifica essa intenção como uma “presunção”, ou seja, como um ideal quase utópico, difícil de ser alcançado, porém buscado.

Nesta seção, será produtivo confrontar as expectativas das representantes da instituição cultural, na realização desses encontros com os professores e no preparo de textos de apresentação dos projetos educativos itinerantes, com o relato dos professores com relação a essas experiências. É comum que as escolas enviem um ou dois professores para essas reuniões. No grupo de 23 professoras diretamente envolvidas com a operacionalização do projeto “De mala e cuia” na escola observada, Maria foi a única que participou da reunião no

CNFCP. Na sua opinião, ter participado da reunião realmente provocou mudanças em seu esquema de conhecimento (EM 191007 p. 214):

Segmento 10

Maria: Não, eu acho, existia, an-, anteriormente, eu achava que o folclore era aquela prática antiga, que as pessoas tinham hábito de fazer. E a cultura popular, o que a gente fazia no dia a dia. Agora, eu já entendo que é a mesma coisa, na minha opinião, é a mesma coisa.

Ana: Hum hum

Maria: É o ontem e o hoje e o que pode ser amanhã. (risos)

Ana: Mas alguma coisa, alguma coisa fez você pensar dessa forma?

Maria: Fez, justamente essa reunião, essa maneira que ela [representante do CNFCP] colocou...

Maria explicita o motivo que a fez repensar conceitualmente as categorias folclore e cultura popular: “essa reunião, essa maneira que ela [representante do CNFCP] colocou”. No entanto, a questão do repasse dos conteúdos tratados na reunião traz alguns indicativos complicadores para essa comunicação institucional. As professoras entrevistadas localizam na pessoa da coordenadora o informe da chegada das malas e um esboço de planejamento do trabalho. A própria coordenadora assume que foi intermediária entre Maria e Virgínia (professora do segundo segmento que foi à reunião mas não participou do trabalho na escola), que estiveram no CNFCP, e as demais professoras (ES 011107 p. 235):

Segmento 11

Ana: Mas elas [Maria e Virgínia] te contaram, te relataram, como foi essa reunião e houve um..., um relato desse também para os professores, em algum Centro de Estudos?

Solange: Não, elas comentaram comigo que foram à reunião, o que conversaram lá, né, os tópicos, a apresentação do projeto e tal, as normas, mas para o grupo de professores, não foi repassado,

Ana: Hum hum

Solange: né. Depois é que a gente falou aqui, o projeto tinha, né, como é que era o pro-, eu expliquei como era o projeto e tal, que ele viria pra escola, mas elas fazendo o repasse, não aconteceu.

Nesse relato fica claro que a coordenadora Solange, que não tinha ido à reunião, foi quem comunicou às professoras sobre a chegada do projeto: “eu expliquei como era o projeto e tal”. Ocorre que, nas minhas observações etnográficas, fica evidente a existência de tensões nas relações entre algumas professoras e a coordenadora: “Marilda me contou que está desde o ano passado naquela escola e acha que ali tem um grupo muito fechado, que acha que sabe tudo e que esse grupo tem feito muita resistência a Solange, que assumiu a coordenação no ano passado (2006). Disse também que algumas delas pensavam que seriam indicadas para o cargo e, como não foram, rejeitam a nova coordenação” (OE

230807 p. 1). A própria coordenadora, em nosso primeiro contato, sugeriu que havia resistência de uma parte do grupo a suas sugestões. Portanto, o fato do projeto ter sido apresentado por uma pessoa que, além de não ter ido à reunião, não ser aceita pelo conjunto das professoras, pode comprometer muito a recepção do acervo e a proposta de trabalhar com esse material a partir das “provocações” conceituais feitas pela equipe da Difusão Cultural.

Além disso, ocorreram problemas operacionais na chegada das malas. A diretora da escola foi buscá-las no CNFCP, numa sexta-feira (03 de agosto), mas não sabia que era necessário levar as chaves das malas. Ressalto que o responsável pela entrega das malas, no CNFCP, precisaria estar atento a esse detalhe para que não se criasse um contratempo desnecessário. Como a escola fica no bairro de Bonsucesso e a instituição cultural fica no bairro do Catete, a necessidade de voltar lá para buscar as chaves atrasou o início do trabalho com o acervo. Havia uma excelente oportunidade para as professoras conversarem sobre o projeto e manusear juntas o conteúdo das malas, no Centro de Estudos (encontro quinzenal em que as escolas municipais suspendem as aulas mais cedo para realizarem reuniões pedagógicas). No entanto, apesar do Centro de Estudos ter sido feito na quarta-feira, as chaves ainda não tinham chegado na escola, e as malas permaneciam fechadas. Pelo telefone, a coordenadora havia me dito: “na quarta vamos abrir as malas na reunião de professores, porque nem eu sei o quê que tem ali dentro, e vamos planejar o que cada professor vai fazer” (OE 060807 p. 1). Segundo fui informada, as chaves chegaram na parte da tarde do dia 08 de agosto e as malas só foram abertas para conferência do material. Como parecia faltar um CD, Solange resolveu adiar o contato das professoras com aquele acervo para a quinta-feira, dia em que a rotina da escola voltaria ao normal, dificultando o acesso das professoras ao material, conforme indica esse trecho da entrevista da Maria (EM 191007 p. 213):

Segmento 12

Ana: Como é que foram as, é, planejadas as atividades que envolveram o uso das malas? E na sua sala de aula?

Maria: Olha, é..., quando a mala chegou,

Ana: Hum

Maria: eu teria feito isso no Centro de Estudos, mas a mala chegou e a chave não veio. Então, não houve isso, né. Nós chegamos a, no dia que deu intervalo aqui, eu fui na sala da coordenadora, pedi a chave, aí abri correndo aqueles papéis, olhei e escolhi o que eu queria lá, que foi o tal livro, e vim embora, né. E, depois, não houve mais tempo, que aí, aí foi proposto que a... menina da sala de leitura trabalhasse com eles. Aí, ela trabalhou com eles os livros, nós num, num, na verdade não tivemos muito acesso.

Esses dados operacionais trazem informações que dificilmente a equipe do CNFCP tem chance de tomar conhecimento. Em nosso exame prévio dos cadernos de relato de experiências, conforme mencionado no capítulo 2, observou-se que os professores tendem a tecer elogios gerais ao projeto, evitam apontar os problemas vivenciados na sua operacionalização, e as queixas mais frequentes dizem respeito ao pouco tempo do empréstimo. Na Escola Municipal Coralina, as professoras perderam quase uma semana de contato com o conteúdo das malas devido aos contratemplos apontados acima. Com a dificuldade instalada, delegar para a professora Inês, da biblioteca, a responsabilidade de apresentar o acervo aos alunos, parece ter sido uma alternativa eleita por algumas professoras e apontada por Maria. Em outro momento, ela reforça essa idéia da dificuldade de acesso ao material: “a gente até podia pegar mas tinha a chave da sala, a chave das malas, e a gente não pode deixar os alunos sozinhos muito tempo... eles são muito agitados. Inês também não tem muito tempo”. Por outro lado, ela mesma ponderou que deixar as malas na biblioteca foi o jeito que a escola encontrou pra preservar o acervo porque havia o risco concreto de sumir materiais (OE 040907 p. 1). Voltaremos a esse ponto mais adiante, na subseção 3.1.3.

Penso que as dificuldades operacionais influíram, inclusive, no modo como foi encaminhado o planejamento do trabalho na escola. Tendo em vista que a coordenadora não teve tempo suficiente de manusear o acervo e queria propor um plano de ação para o grupo, a saída foi recorrer a temas. Cheguei a ver, no caderno da coordenadora, um quadro esquemático no qual a frase “Reciclando com o Mala e Cuia (Folclore e Cultura Popular)” ficava no centro e, em volta, palavras como: música, brincadeiras, brinquedos, artesanato, teatro, medicina popular, danças, comidas típicas, vestuário e literatura popular, com a intenção de que, a partir daí, as professoras fossem selecionando um desses assuntos para desenvolverem atividades, em sala de aula. Ao falar sobre o planejamento das atividades que envolveram o uso da malas, Solange explica: “num primeiro momento, eu não tinha visto, não tinha percebido, que o projeto vinha com, é..., com a temática do museu, aquela divisão que veio do museu.” (ES 011107 p. 235).

A preocupação que Solange demonstra, com relação a não seguir a organização temática sugerida pelo CNFCP, não me parece um problema, uma vez que as concepções metodológicas de construção do projeto trazem uma proposta aberta a adaptações e ressaltam a importância de que cada professor utilize o material de acordo com a sua realidade. No entanto, na sua fala, Solange reconhece que poderia ter olhado o material com mais atenção e esse dado fornece outras pistas: “Mas eu não tinha prestado atenção nisso, foi até uma falha minha. (...) Depois que a gente foi tomando pé da coisa, eu vi que eu poderia ter

lançado isso de uma outra forma. Realmente, com a temática, né, já estruturada do Mala e Cuiá” (ES 011107 p. 235-236).

Esse relato traz à tona outra questão: a leitura do texto de apresentação do projeto pela coordenadora e pelas professoras dessa escola. Nesse documento há um trecho que diz: “aqui no projeto não há limites nem imposições; você escolhe a forma de dividir a pesquisa e os caminhos de cada atividade”, o que reforça a idéia de uma proposta aberta aos diferentes contextos e sujeitos que dela fizerem uso. Mas qual teria sido o entendimento dessa proposta no caso específico dessa escola? Segundo Maria, “ela [representante do CNFCP] mandaria o material, que seria lido, que aí, ali viria como que a gente... poderia trabalhar, né (...) tava tudo amarradinho” (EM 191007 p. 212). Enquanto na perspectiva de Lucila, como representante do CNFCP, “os professores continuam querendo é... manual, receita, cartilha. Então quando se deparam com esse volume todo, é... de coisas abertas, eles tendem a se retrair” (EL 010708 p. 296). Ou seja, o projeto não tem uma proposta amarrada, como no entendimento de Maria, que diga “como” o professor “poderia trabalhar”. A concepção do projeto seguiu os cinco grandes temas (vida, técnica, festas, religiões e arte) que norteiam a organização da exposição permanente do Museu de Folclore Edison Carneiro e, dentro desses temas, muitos outros temas são possíveis de serem trabalhados. Fora isso, não há um “como” trabalhar, muito menos “tudo amarradinho”, embora esse tenha sido o entendimento de Maria.

Para Lucila, é importante que o professor leia o texto de apresentação e manuseie o material antes de mostrar para os alunos, para que tenha um mínimo de domínio sobre o conteúdo das malas: “pra um professor quando leva isso, e se ele abre... com... junto com a turma... é... sem ter olhado antes, sem ter mapeado aquilo, é... ele fica muito perdido”. Desconhece, no entanto, se a sugestão da leitura do texto é realmente uma prioridade dos usuários do projeto, conforme indica: “eu sempre peço, (...) mas eu não sei se isso entra como uma prioridade, que as pessoas leiam aquelas, aqueles apostilados que têm no ‘De mala e cuiá’, por exemplo” (EL 010708 p. 296).

Em uma conversa informal com a coordenadora, ela me disse que havia feito cópias do texto de apresentação do projeto e colocado nas pastas dos vários ciclos do 1º segmento da escola, já que não dava para “xerocar” para cada uma das professoras (OE 100807 p. 1). Nas entrevistas que realizei na escola, pedi que as professoras me falassem sobre o que tinham achado desse texto e as respostas foram variadas: a prof^a. Juliana argumentou que tinha lido mas não tinha visto “nenhuma novidade”. Alzira e Amanda indicaram não terem conhecimento do texto. Das sete professoras entrevistadas, Nilda e Maria alegaram que não tiveram tempo de ler o documento. Quando perguntei à Nilda o quê que ela

tinha achado do texto, ela respondeu: “É, nó-, eu vi que havia, é... como é que é, (incompreensível) todo o material, mas do conteúdo em si, nós, eu não tomei ciência, não”. Nilda demonstra que sabia do texto e argumenta que não teve tempo de ler porque precisava desenvolver “outras atividades” (EN 251007 p. 226). Além disso, tinha mais interesse em “pegar logo o material” para começar o trabalho. Essa professora escolheu o tema “medicina popular”, utilizou algumas publicações do acervo das malas sobre o assunto e desenvolveu um projeto interessante com seus alunos envolvendo também a participação da avó de uma das crianças, na confecção de um xarope caseiro. Nesse caso específico, não ter lido o texto não parece ter comprometido a proposta.

As respostas mais significativas, de acordo com a expectativa do CNFCP que pretende estabelecer “uma conversa com o professor” (OE 100507 p. 2) através desse documento, foram as respostas de Inês e Solange. Inês achou que a leitura do texto a havia ajudado a compreender o objetivo do projeto: “pelo que eu entendi, é formar leitores, pra que eles tenham, né, mais conhecimento da cultura brasileira mesmo, né?” (EI 011107 p. 231). As respostas condensadas de Inês não dão muitas pistas sobre seu ponto de vista. No entanto, a primeira frase do documento diz que o projeto “De mala e cuia é uma proposta de difusão dos conceitos de folclore e cultura popular”. Não há referência sobre “formar leitores” embora essa seja também uma interpretação possível, já que o acervo foi preparado para atender a pesquisa escolar. E a coordenadora respondeu da seguinte forma (ES 011107 p. 237):

Segmento 13

Ana: Você teve oportunidade de ler o texto de apresentação do projeto? O quê que cê achou desse texto?

Solange: Não tô me lembrando dele na íntegra, mas

Ana: Tá.

Solange: ele fala dessa coisa da cultura popular, não é isso? Que..., pelo que eu entendi, a gente, é um texto pra, pra explicar realmente.

Ana: Hum hum

Solange: A coisa da cultura popular, da, da..., dessa, dessa..., desse histórico que tem das pessoas trabalharem o folclore só em agosto e não, né, que, que é cultura popular, a gente às vezes não, a comida, na culinária, na casa da gente, a gente tá, né, faz parte de uma cultura, faz parte de toda essa história aí, do..., que as pessoas associam só ao mês de agosto, à regionalização. Então, eu acho, não tô me lembrando do texto na íntegra,

Ana: Hum hum

Solange: mas eu acho que ele procura mostrar que cultura e arte popular tá mais no dia a dia da gente, né, do que é uma coisa só...

Ana: Hum hum

Solange: do mês de agosto, do mês de folclore.

Analisando o segmento acima, parece claro que Solange soma informações do texto, que realmente sugerem que o professor escolha “temas que aproximem o estudante de

coisas que façam sentido para sua vida cotidiana”, com informações que Maria trouxe da conversa com a equipe do CNFCP e compartilhou com ela. Suponho que, como coordenadora, Solange esteja associando a lembrança do texto à conversa que teve com Maria sobre a reunião de apresentação do projeto e, na tentativa de lembrar o conteúdo do texto, é provável que esteja conjugando informações de diferentes fontes. Inclusive, algumas de suas respostas terminam com pedidos de confirmação ressaltando o aspecto dialógico da entrevista: “não é isso?” ou “né?”. Digo isso porque a questão “desse histórico que tem das pessoas trabalharem o folclore só em agosto” não é tratado no documento, e sim na reunião. O tema da regionalização sim, possivelmente foi problematizado na reunião, assim como no texto: “se for pedida uma pesquisa da Região Sudeste, o aluno não vai localizar o que quer, porque, muito amplo, o assunto não permite encontrar fontes necessárias (...)” (ANEXO A). Tais orientações estão atreladas à questão da pesquisa escolar, mas esse aspecto parece escapar a todas as pessoas entrevistadas. Portanto, podemos dizer que o acervo do projeto, que a princípio foi pensado como meio de facilitar a consulta sobre o folclore e a cultura popular, é ressignificado a cada experiência e está sujeito a diferentes usos e operacionalizações.

O exame dos dados nessa sub-seção indica alguns pontos relevantes para a compreensão dos possíveis problemas de comunicação entre as duas instituições: a professora Maria foi “provocada” a repensar alguns de seus conceitos a respeito do folclore e da cultura popular pelo fato de ter participado da reunião de apresentação dos projetos no CNFCP, em uma interação face a face, mas não teve oportunidade de compartilhar formalmente essa experiência com o grupo de professoras da escola. A coordenadora recebeu informações sobre essa reunião e elaborou reflexões pertinentes sobre os temas. Porém, assumiu a responsabilidade de repassar essas informações sobre o projeto, ao invés de proporcionar a Maria a oportunidade de compartilhar suas reflexões com as demais professoras. O texto de apresentação não foi um instrumento eficaz de “conversa com o professor” conforme a expectativa da Difusão Cultural, já que a maior parte das professoras indica não ter lido o documento. Os motivos detectados até agora seriam: problemas estruturais das instituições envolvidas, problemas políticos na escola, falta de tempo e dificuldade de acesso às salas. Conforme sugere a própria Lucila, o ambicionado intercâmbio entre o CNFCP e as escolas precisaria ampliar-se a fim de proporcionar maior interação nessa prática comunicativa institucional (EL 010708 p. 293):

Segmento 14

Lucila: A gente... a gente, na verdade, quando as unidades começaram a circular a gente fazia a avaliação no... nas escolas.

Ana: Hum hum

Lucila: Tinha lá uma conversa e tudo mais

Ana: No final?

Lucila: No final. Tinha uma conversa no início e uma no final.

Portanto, além da reunião de apresentação, que precedia o empréstimo, havia “uma conversa depois”, com o objetivo de avaliar o uso do projeto. Havia também uma ida à escola e, devido a problemas estruturais (como o aumento das coleções de empréstimo e a redução da equipe da Difusão Cultural), essa conversa posterior aos empréstimos, assim como as visitas à escola foram suspensas. Lucila se ressentiu disso e aponta para a necessidade de recuperar esse diálogo: “Tem uma proposta da gente fazer a conversa depois. A gente sente falta disso”. Em outro momento da entrevista, ela diz: “acho que a gente tem um descompasso qualquer na conversa. (...) falta alguma coisa na nossa estratégia. Tanto no... no... quando a gente entrega, como quando a gente recebe” (EL 010708 p. 293 e 296). Que descompassos seriam esses? O que falhou nas estratégias eleitas na prática comunicativa entre as duas instituições, nesse estudo de caso? Uma resposta possível é dada pela própria Lucila, quando ela aponta para a necessidade de maior interação entre os representantes institucionais envolvidos nesse processo. Outras pistas poderão ser identificadas na próxima sub-seção, na qual serão analisados dados a respeito dos acervos que circulam na escola e o acervo introduzido com a chegada das malas.

3.1.2 O acervo das malas e outros acervos

Conforme já foi dito, as malas ficaram expostas na biblioteca (também chamada como sala de leitura) da escola. Eram abertas nas terças e quintas, pela manhã, e nas segundas e sextas, na parte da tarde, pela professora Inês, responsável por essa sala. Nas segundas e terças havia visitação agendada das turmas e nas quintas e sextas a biblioteca ficava aberta para visitação espontânea, empréstimos e devoluções. A sala tem ar refrigerado, TV, som e muitos livros. No período observado, além da mesa da Inês, havia 11 mesas, 25 cadeiras para os alunos e muitas estantes, o que tornava o espaço de difícil circulação. Pilhas de livros didáticos e pilhas de jornais³⁴ tornavam o ambiente ainda mais cheio. As duas malas do projeto “De mala e cuia” ficaram sobre duas mesas logo na entrada da biblioteca,

³⁴ A escola participava do projeto “Quem lê jornal sabe mais” e recebia vários exemplares do jornal O Globo diariamente. Quando a coordenadora nomeou o projeto de “Reciclando com o mala e cuia – folclore e cultura popular”, sua idéia era que as professoras utilizassem as sobras desses jornais nos trabalhos com as crianas.

conforme planta baixa (ANEXO B), cercadas pelo acervo da escola, como se pode ver na foto abaixo:



Foto 3 – As malas do projeto “De mala e cuia” na biblioteca da escola

As turmas eram divididas em dois grupos para visitarem a biblioteca porque a sala não comportaria muitas crianças ao mesmo tempo. Cada grupo permanecia em torno de 30 minutos, totalizando 60 minutos para cada turma (OE 170807 p.1). Ao chegar, o grupo se acomodava nas cadeiras, num primeiro momento, em seguida Inês conversava sobre o mês do folclore e o projeto das malas, depois lia uma história em voz alta, mostrando as ilustrações do livro, dava as referências como título, autor, ilustrador e, nos últimos dez ou quinze minutos, as crianças eram convidadas a escolher um livro para ler. Essa era uma rotina a qual os alunos pareciam já conhecer.

Observei que havia, no acervo da biblioteca da escola, publicações do Instituto Nacional do Folclore/Funarte sob o título “Folclore Brasileiro”: Bahia (Hildegardes Vianna); Alagoas (José Maria Tenório Rocha); Rio Grande do Norte (Veríssimo de Melo) e Pernambuco (Waldemar Valente). Também encontrei os livros: “20 lendas brasileiras” e “Brasil: histórias, costumes e lendas” de Alceu Maynard Araújo (São Paulo: editora Três, 1990), ambos com enfoque por região (havia outro exemplar desse último livro com capa dura, numa edição de 1982). Havia ainda dois livros didáticos: “Folclore brasileiro e

ecologia” de 1º grau (com muitos rabiscos, anotações a caneta e páginas cortadas) e um exemplar de “Vivência e projeção do folclore” de Renato Almeida (Rio de Janeiro: Agir, 1971). Ou seja, havia ali um acervo sobre folclore tratando o tema segundo a perspectiva dos folcloristas. Duas publicações coincidiam com livros do projeto do CNFCP: “Dicionário do Folclore Brasileiro”, de Luís da Câmara Cascudo (em estado bem ruim, com folhas soltas e presas com um elástico) e “Contos Tradicionais do Brasil”, do mesmo autor (com as folhas bem amareladas). Todos esses livros estavam arrumados dentro de caixas abertas sob o título “Folclore” e “Lendas”, e alguns deles foram amplamente usados pelas professoras, conforme pude verificar nas conversas informais e nas entrevistas.

Havia também publicações mais recentes, como os livros infantis de autores contemporâneos como Ricardo Azevedo, Roger Mello, Ana Claudia Ramos e Sonia Junqueira. Encontrei títulos da coleção do Fundo Nacional Biblioteca da Escola (FNBE/MinC) e depois percebi outros livros de contos populares, em outra estante, dentro de caixas de sorvete abertas, com os títulos “Contos clássicos” e “Tradição popular”. Alguns livros coincidiam com os livros das malas. Outros aparentavam ser os mesmos, já que tinham os mesmos títulos (O Saci, O Boto, A Mula-sem-cabeça), mas eram de diferentes editoras. Como os contos populares são de domínio público, as editoras, muitas vezes, publicam sem identificar autores e sem cuidado no tratamento do texto. Um exemplo desse tipo de publicação seria a coleção “Paraíso da criança”, da editora Eldebra, também encontrado na biblioteca da escola. Acho importante que esses dados sejam levados em conta, uma vez que a seleção dos livros do projeto “De mala e cuia” é bastante criteriosa, realizada com a consultoria de especialistas na escolha dos títulos infantis e juvenis para a composição do seu acervo. No entanto, professoras e alunos tinham acesso aos mais variados acervos, e suas escolhas podem dar várias pistas para a análise que estou me propondo a fazer. A seguir, veremos como, de fato, se deram os empréstimos e o contato com os livros e o material do projeto “De mala e cuia”.

3.1.3 Os empréstimos e o acesso às malas

O movimento de empréstimos de livros das malas para as professoras foi registrado pela própria coordenadora. Tive acesso a essa lista, assim como à lista de empréstimos feitos aos alunos, registrada pela prof^a. Inês, na biblioteca, da qual falaremos

mais adiante. Com base nos empréstimos registrados para as professoras, montei a tabela que vem a seguir:

Tabela 1: Uso do acervo do projeto “De mala e cuia”

PROFESSORA	SÉRIE	EMPRÉSTIMOS DO PROJETO	TIPO DE ATIVIDADE
Gisele	1º ano	Tudo pode ser brinquedo O jogo de bolinhas Almanaque da Ruth Rocha	Confeção de brinquedos (petecas, ioiôs, pipas, dedoches e fantoches)
Juliana	2º ano	Fita de vídeo: Flor do mamulengo (usou também acervo pessoal)	Produção de mamulengos e cartazes com Sacis, trava-línguas e parlendas
Nilda	5º ano	Almanaque de plantas curativas Medicina popular O que é, o que é	Pesquisa sobre ervas medicinais, confecção de cartazes, chás, banhos, xarope caseiro e cremes
Fátima, Alzira, Claudia e Monica	Educação Infantil	O Saci – Monteiro Lobato O Saci – Toni Brandão	Contaram história, fizeram cartazes, dobraduras e outras atividades manuais
Maria	5º ano	Livros: A onça de Vitalino, Congos e congadas, Como brincar à moda antiga, Um tigre, dois tigres, três tigres. CD: Berimbau e capoeira	Contou história, propôs criação de textos, cartazes com letras de música e montou coreografias
Leila	3º ano	Fita de vídeo: Folia de reis Roteiros da fé	Cartaz de comidas típicas, brincadeiras, sereias/molde
Francisca	2º ano 3º ano	Alguns títulos infantis das malas e da biblioteca (OE 310807 p.2). Não constava na lista de empréstimos.	Produção de livros e textos, confecção de cartazes com personagens das lendas
Débora	2º ano 4º ano	CD: Brincadeiras de roda CD: Brincando de roda	Confeção de cartaz: molde de sereias
Amanda	5º ano (2 turmas)	Livro de adivinhas CD: Brincadeiras de roda	Adivinhas, trava-línguas, pesquisa sobre danças típicas, brincadeiras de roda, frases de caminhão, reescrita de lendas e apresentou coreografias

Como consta acima, algumas escolhas resultaram em projetos que exploraram temas variados como o trabalho desenvolvido pela prof^a. Gisele que, a partir dos títulos escolhidos confeccionou, com seus alunos do 1º ano, uma série de brinquedos com jornal, papel, papelão e outros materiais. Outra experiência a destacar é o trabalho de construção de mamulengos, desenvolvido pela prof^a. Juliana com suas crianças do 2º ano, estimulada pela fita de vídeo em VHS que continha filmes sobre teatro de mamulengos. A prof^a. Nilda ampliou as pesquisas da turma do 5º ano sobre medicina popular, a partir de duas publicações selecionadas do acervo das malas, envolvendo seus alunos na confecção de cartazes, xarope caseiro e outras atividades que atraíram a atenção de vários alunos de outras turmas, na

apresentação final, realizada no pátio da escola no dia 6 de setembro, durante a chamada “culminância” do projeto, como veremos na subseção 3.3.2.



Foto 4 – Plantas medicinais: boldo, pitanga, arnica, cidreira, laranja da terra, capim limão

A prof^a. Fátima fez empréstimos dos livros “O Saci” de Toni Brandão e “O Saci” de Monteiro Lobato, levando para a equipe da Educação Infantil (seis turmas), uma proposta de trabalho que partiu dessa história e desdobrou-se em várias atividades manuais.



Foto 5 – O Saci na garrafa: confecção das turmas da Educação Infantil

Maria, professora de uma turma do 5º ano, a princípio pegou emprestado quatro livros de literatura infantil e um CD mas optou por trabalhar só com o título “A onça de Vitalino”. Disse-me que as crianças tinham achado o CD meio monótono e achou melhor usar o CD da Bia Bedran, de seu acervo pessoal. Leila, que era professora de religião em outra escola, optou pela publicação “Roteiros da fé” e pela fita em VHS que continha um vídeo sobre “Folias de Reis” e me contou que seus alunos (da 7ª série dessa outra escola) gostaram muito do filme. Débora, professora de duas turmas (uma do 2º ano e outra do 4º ano), fez o empréstimo de um CD de brincadeiras de roda, mas como não conhecia as músicas resolveu trabalhar com um CD da revista “Nova Escola”, de seu acervo pessoal (OE 030907 p. 2).

Amanda, professora de duas turmas do 5º ano, utilizou alguns livros de adivinhas para preparar uma dinâmica que envolveu alunos de diferentes turmas, mas queixou-se por não encontrar nada sobre frases de pára-choque de caminhão nas malas. No entanto, essa mesma professora havia pedido aos seus alunos uma pesquisa sobre “danças típicas brasileiras”, mas não indicou como fonte possível o acervo das malas. Pelo contrário, no dia em que as crianças formaram os grupos para preparar cartazes sobre as diferentes danças, um dos grupos não havia encontrado material. Eu estava presente nesse momento, e as malas já estavam na escola com um acervo rico sobre festas. No entanto, a professora sugeriu que esse grupo fizesse uma atividade com provérbios quando poderia tê-los encaminhado para a biblioteca a fim de buscar material de pesquisa. Quando perguntei a ela, na entrevista, onde seus alunos tinham pesquisado sobre danças, ela respondeu: “eles buscaram por fora, internet, não foi, aquela pesquisa, eu já tinha feito antes do ‘Mala e cuia’ ter chegado” (EA 071207 p. 255).

A atitude de queixar-se do que não tinha, ao invés de procurar conhecer o acervo das malas, prejudicou novas descobertas, como aquelas vivenciadas pelas professoras que buscaram inspirar-se no material disponibilizado pelo projeto “De mala e cuia”. Lucia se refere ao tema da pesquisa escolar em sua entrevista, trazendo à tona uma questão pertinente: “incomodava quando a gente via os meninos copiando os livros, arrancando páginas dos livros. E o discurso do “De Mala e cuia” é todo nesse sentido, o que é pesquisar... Isso é um problema sério na escola” (ELY 020708 p. 276). Sabemos que Lucia está se referindo a um problema com o qual todo educador precisa aprender a lidar. A questão da pesquisa é um desafio para a escola hoje, diante das novas tecnologias, assim como no tempo em que se via “os meninos copiando os livros, arrancando páginas dos livros”, na Biblioteca Amadeu Amaral. A proposta do projeto “De mala e cuia” surgiu dessa demanda, na tentativa de

romper com a pesquisa desorientada e desinteressada, sugerindo, ao professor, que escolha “temas que aproximem o estudante de coisas que façam sentido para sua vida cotidiana”, conforme diz o texto de apresentação do projeto (ANEXO A). Por diferentes razões, todo o acervo sobre festas contido nas malas não foi consultado.

As demais professoras fizeram uso do acervo da própria biblioteca ou optaram por utilizar seus acervos pessoais, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Uso de outros acervos

PROFESSORA	SÉRIE	EMPRÉSTIMOS	TIPO DE ATIVIDADE
Julia	1º ano (2 turmas)	Biblioteca: Lendas Brasileiras	Contou lendas, cartaz com Sacis/molde e apresentou “A linda rosa juvenil”
Michele	4º ano (2 turmas)	Biblioteca: Lendas Brasileiras	Montou mural de moldes: personagens das lendas
Viviane	4º ano (2 turmas)	Biblioteca: Mitos	Confecção, com massinha, de maquetes com os personagens das lendas
Carolina	3º ano	Biblioteca: Vários títulos infantis sobre lendas e contos populares	Reescrita das lendas e apresentou “A linda rosa juvenil”
Cristina	4º ano	Biblioteca: Negrinho do pastoreio	Leitura: Negrinho do pastoreio - colorir molde
Valquíria	2º ano	Usou acervo pessoal	Brincadeiras cantadas
Eleonora	5º ano	Não fez empréstimos	Confecção de cordéis e brinquedos de sucata: perna de pau, bilboquê, jogo da memória
Tânia	3º ano	Não fez empréstimos	Comidas típicas e produção de cartaz com personagens das lendas
Dayse	1º ano (2 turmas)	Não fez empréstimos	Estava de licença médica no mês de agosto.

Em conversa informal comigo, Eleonora me disse que não havia conseguido agendar a visita de sua turma (5º ano) à biblioteca. Seus alunos tiveram acesso ao acervo das malas poucos dias antes do término do empréstimo do projeto. Apesar de não ter utilizado o acervo, a turma de Eleonora confeccionou alguns exemplares de “literatura de cordel” e brinquedos de sucata, como mostra a foto a seguir. No dia em que foram expostos, esses brinquedos despertaram a curiosidade das crianças de outras turmas, e foram amplamente utilizados na hora do recreio.



Foto 6 – Cordéis e brinquedos de sucata: perna de pau, bilboquê, jogo da memória

Quando perguntei a Tânia, professora de uma turma do 3º ano, se ela tinha usado algum material das malas, disse-me: “para falar a verdade eu esqueci”. Depois contou-me que havia pedido aos alunos uma pesquisa sobre comidas típicas e que “os responsáveis disseram que estava difícil de pesquisar” (OE 100997 p. 2). Nesse caso houve um desencontro total com a proposta do projeto que disponibiliza títulos com o intuito de facilitar a pesquisa escolar e, além disso, sugere que as crianças façam um levantamento na sua própria comunidade sobre as manifestações culturais próximas a sua vida cotidiana. Houve, no meu entender, um desperdício pelo não uso do material das malas, assim como um desconhecimento da possibilidade de uso dos saberes culinários das mães, dos pais e avós desses alunos. No entanto, embora os alunos não tenham preparado nada escrito sobre a pesquisa de comidas típicas, levaram alguns pratos doces (bolo de fubá, bolo de aipim com coco, arroz doce) no dia da chamada “culminância” do projeto. A falta de interesse pelos saberes do cotidiano, como possível fonte de pesquisa, me remete a seguinte reflexão:

Aprendemos com os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se criam conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isso mesmo, precisa ser superado. (...) A desqualificação dos conhecimentos criados no cotidiano nos leva a uma situação na qual sequer notamos, achando que, afinal, *é assim mesmo*. Resulta disto que estes conhecimentos foram ficando *invisíveis* a nossos olhares, embora estivessem lá e algumas vezes se mostrassem (GARCIA; ALVES, 2006, p. 280-281).

Para a prof^a. Juliana, a participação e o apoio da família é fundamental: “A criança tem que trazer também a experiência dela, né, a experiência da família dela, porque o folclore é isso, é o de boca em boca, né?” Como professora, entende que os alunos também trazem suas experiências para a escola: “não sou só eu que tenho que ensinar” (EJ 231007 p. 221). Essa concepção aponta para “um dos principais problemas da educação para a diversidade”, conforme examina Lygia Segala: “valorizar experiências locais, colocá-las em circulação e entender como estabelecem o diálogo do ensino formal com os saberes da comunidade e como encontram brechas em um sistema tão hierarquizado, que tantas vezes tem apenas reproduzido desigualdades” (2005, p. 107). A questão que se coloca é o quanto a escola está realmente investindo nesse diálogo: “devemos deixar de pensar na escola como único espaço de formação. Ao entrarem na escola, não é perguntado às crianças sobre suas necessidades, o que trazem e o que querem. Elas chegam e já está pronto o currículo, o material didático etc” (ROCHA, 2005, p. 103).

Esse balanço de uso dos diferentes acervos disponíveis, seja das malas, seja da biblioteca ou acervos pessoais, sugere que o trabalho desenvolvido pelas professoras junto aos seus alunos não necessariamente dependeu do uso do projeto “De mala e cuia”. Os desdobramentos, muitas vezes, dependeram da iniciativa de algumas professoras que, inspiradas ou não, na proposta do projeto, investiram em projetos diversificados em torno do tema do folclore e da cultura popular, como a pesquisa sobre medicina popular, as construções de brinquedos e mamulengos ou a confecção de livros, só para citar alguns exemplos. Percebo ainda que, mesmo que o acervo das malas não tenha sido utilizado por todas as professoras, o fato do projeto estar na escola mobilizou a equipe em torno de atividades criativas que talvez não tivessem a mesma força sem ele, conforme sugere a prof^a. Juliana (EJ 231007 p. 222):

Segmento 15

Juliana: E eu tô vendo que o folclore, se não fosse esse tipo de trabalho, esse ano não teria tido nada aqui. Se não fosse

Ana: Sei.

Juliana: o “De Mala e Cuia”, eu acho que não teria tido nada, sabe. Que quando (?)

Ana: Normalmente não tem nada? (?) nada?

Juliana: Normalmente não tem nada.

Ana: É uma, uma comemoração, vamos dizer assim, mas sem força, uma coisa...

Juliana: Não acontece.

Ana: Não acontece.

Juliana: Não acontece. Nunca acontece, aconteceu por causa do “De mala e Cuia”.

Sua afirmação enaltece a importância da presença do projeto na escola. Os livros das malas também foram emprestados para as crianças da escola. A prof^a. Inês, da biblioteca, registrou onze empréstimos das malas para alunos. Não são muitos, se pensarmos no quantitativo de crianças que circularam naquele espaço, durante o período em que o projeto esteve na escola. Porém, temos que levar em conta inúmeros fatores: nem todos os alunos levam livros emprestados, nem todos estão cadastrados e aptos a fazerem empréstimos, nem todos foram informados que poderiam escolher livros das malas, nem todos são estimulados a fazer empréstimos, há o medo do extravio de livros e, às vezes, não há tempo de efetuar empréstimos. Algumas crianças realmente não têm essa prática, como no caso de um aluno que, examinando um livro da mala, descobriu que havia um envelope pequeno colado ao final, na contra-capas, e me perguntou: “pode escrever uma cartinha e botar aqui dentro?” Eu expliquei que havia uma ficha ali dentro que servia para escrever o prazo de devolução do livro e ele me olhou perplexo (OE 210807 p. 1 e 2). Quando Inês fazia empréstimo dos livros, anotava na ficha do aluno que ficava num pequeno arquivo de mesa e não havia ficha nos livros da biblioteca. No caso dos livros do projeto, ela fez uma lista separada e não utilizou as fichas desses envelopes.

Já comentei na subseção 3.1.2 sobre o trabalho realizado por Inês, recebendo turmas na biblioteca, lendo livros de histórias e sugerindo, após a leitura, que as crianças procurassem descobrir o que havia nas malas. Observei que os alunos, invariavelmente, se sentiam estimulados a escolher o livro da história que acabara de ser lida. Na minha experiência, contando histórias em bibliotecas escolares, acontecia a mesma coisa. Ocorre que, como os livros infantis são ilustrados, as crianças sentem vontade de ter o exemplar nas próprias mãos, folhear com calma, olhar de perto, reler, enfim, saborear a leitura do texto e das imagens, sobretudo se a criança gostou da história que ouviu. Outras vezes as ilustrações causam estranheza e os comentários dos alunos são muito divertidos. Uma vez, quando Inês mostrou a imagem do Lobisomen, num livro de Toni Brandão, uma das crianças reagiu logo, falando em voz alta: “hum, parece o diabo, parece um encosto”. O comentário provocou riso entre seus colegas. Nesse mesmo dia, quando Inês convidou os alunos a “fuxicar” as malas, um menino encontrou o livro “A moça de Bambulúá” e saiu pela sala mostrando para os amigos: “olha o que eu achei... tem mulher pelada!” e isso despertou a curiosidade de todos. A confusão foi tão grande que Inês precisou intervir num enquadre de repreensão: “Qual é o problema? Isso faz parte da lenda”, deixando o menino envergonhado (OE 210807 p. 2).

Certa vez, um aluno descobriu que tinha um livro de adivinhas no acervo das malas e divulgou o achado em voz alta. Isso atraiu outros dois meninos e ficaram os três

puxando o mesmo livro, pois todos eles queriam o mesmo exemplar. Inês, num enquadre de reprimenda, ameaçou: “se vocês vão ficar puxando o livro até rasgar, então não tem livro pra ninguém”. Como eu conhecia o acervo e sabia que havia outros livros de adivinhas, levantei-me e disse a eles que os ajudaria a encontrar outros. Os meninos ficaram ansiosos, olhando, mexendo nas malas junto comigo e perguntando: “achou?”. Eu fui encontrando e entregando para eles. Só que já estava na hora deles irem embora porque a outra metade da turma tinha que entrar na sala. Um deles, então, tentou esconder o livro de adivinha que tinha em mãos, em um lugar bem alto da estante. Como nós não deixamos, ele resolveu esconder bem no fundo da mala, com a esperança de que ninguém o encontrasse e ele pudesse voltar ali para buscar, em outro momento. Quando o outro grupo entrou havia um aluno já preparado para perguntar sobre o livro de adivinhas. Foi uma descoberta para eles encontrar esses livros nas malas. E entre os onze empréstimos registrados para alunos, três são livros de adivinhas. Num outro dia, aconteceu que uma menina queria achar o livro do Curupira, mas como o exemplar estava emprestado, ela resolveu levar o título “Meu livro de folclore” que, entre outras coisas, também tem adivinhas. Pode ser que eles tenham sido estimulados pela brincadeira de “o que é, o que é”, que a prof^a. Amanda propôs para seus alunos do 5º ano, no pátio, de perguntar para crianças do 4º e 3º ano, premiando com balas e pirulitos quem acertasse as respostas. O fato é que esses livros foram muito procurados pelas crianças.

Os outros títulos emprestados para alunos, em sua grande maioria, foram os livros de lendas (O Boto, A Mula-sem-cabeça, O Lobisomen, A lenda do Cobra Norato e Monstregos de nossa terra), conforme já comentado acima, em consequência da leitura desses livros, feita não só nas salas de aula, como também pela professora Inês. Ou seja, as crianças se sentem estimuladas a fazer empréstimo dos títulos conhecidos. Mas aconteceu que um dia, uma menina do 5º ano veio devolver o “Almanaque Ruth Rocha” e, como Inês não estava, ela começou a me contar que tinha gostado muito do livro que, além de histórias, tinha outras coisas do folclore. Contou-me também um trecho da história “A roupa nova do imperador” e depois que Inês soube, folheou o livro e resolveu comprar um exemplar dele para a biblioteca (OE 270807 p.1).

Muitos alunos folhearam os livros das malas na própria biblioteca. Observei que, quando Inês fazia o convite para que as crianças mexessem nas malas, a curiosidade era maior e mais alunos se interessavam por aquele acervo. Se o convite não era feito, por alguma razão, as malas permaneciam abertas e raros eram os alunos que se aproximavam. Outros gostavam de mexer nas estantes e optavam por fazer empréstimos do acervo da biblioteca mesmo, sem demonstrar interesse pelo conteúdo do projeto “De mala e cuia”. Alguns

meninos tinham preferência pelos gibis e outros, algumas vezes, folheavam os livros didáticos, espantando-se com o tamanho desses exemplares. Como me viam sempre naquela sala, um dia uma aluna me perguntou se eu era “dona das malas”. Eu e Inês rimos e eu respondi: “quem dera!” (OE 060907 p. 4). A pergunta expressava uma dúvida que muitos ali deviam sentir com relação a minha presença na escola.

Certa vez, a prof^a. Amanda teve que se ausentar mais cedo e solicitou a Inês que ficasse com sua turma. Como eram alunos do 5º ano e muito numerosos, Inês optou por trabalhar na sala de aula mesmo, já que a turma inteira não caberia na biblioteca. Levou alguns livros do acervo da escola e incluiu alguns títulos das malas também. Lá chegando, propôs uma atividade de leitura. Nesses momentos, os livros do projeto se misturavam aos livros da biblioteca. Portanto, apesar do pouco número dos empréstimos, não se pode dizer que o acervo tenha ficado trancado conforme a apreensão da Lucia (ELY 020708 p. 275):

Segmento 16

Lucia: Que tragédia... As escolas não gostam de emprestar os livros do “De mala e Cuia”. Porque eles foram criados com um saquinho no fundo dos livros, pra empréstimo pros meninos nos 30 dias, nos 40 dias que o livro tá lá, né? Eles voltam vazios, ou porque... a gente não sabe... se não emprestou porque teve medo, em algumas a gente sabe que não emprestou mesmo... E em outras, não registram. O empréstimo é pequeno, você percebe pela coisa que a professora pega o livro, usa em sala de aula, tranca o livro de volta pra não sumir o livro. Então, essa relação de biblioteca às vezes é repassada pro “De mala e cuia”. A mesma reverência, o mesmo endeusamento do livro na estante passa pro livro da biblioteca, pro livro do “De Mala e Cuia”. Repete o padrão. E isso é lamentável.

Embora não tenha informações sobre a média de empréstimos feitos normalmente na biblioteca, dos 881 alunos de um total de 44 turmas do 1º ao 5º ano (sem contar com as turmas da Educação Infantil que não fazem empréstimos na biblioteca) que tiveram contato com as malas, foi contabilizado somente onze saídas de livros. E das 21 professoras, de sala de aula, envolvidas com o projeto, somente nove delas se mobilizaram a fazer empréstimos (na seção 3.2 comento sobre o uso do acervo feito por Inês, na biblioteca). O serviço oferecido pela biblioteca disponibilizou os acervos nos horários em que a professora Inês estava na escola mas, ainda assim, não cobria todos os dias, já que ela só estava lá em duas manhãs e duas tardes. Como terá sido o acesso às malas nos momentos em que Inês não estava na escola? A coordenadora, como responsável pelo acervo, fala de suas preocupações com a perda de livros (ES 011107 p. 236):

Segmento 17

Ana: Como foi planejado o acesso dos professores ao material das malas durante o período de empréstimo?

Solange: Ass-, ass-, se o pessoal, ass- quando precisou, ah, ó, Solange, quero, quero pegar um material, quero pegar um livro, um CD, eu abria a mala, emprestava, e, durante todo o tempo, ele ficou na sala de leitura. Então, a Inês começou a trabalhar também, abria a mala, trabalhava com os alunos, empréstimo, teve empréstimo de livro aos alunos, então, a, eu acho que não, né, não teve problema de, de acesso ao material, não.

Ana: Hum hum

Solange: Tava disponível.

Ana: Hum hum. É, você sentiu necessidade de ficar com a chave com receio

Solange: Isso.

Ana: de sumir...

Solange: De sumir, com certeza,

Ana: Hum hum

Solange: né, é uma responsabilidade, a gente assina um termo, né, de responsabilidade, e foi, bom, eu sabendo quem tá lá, mais fácil d'eu, d'eu cobrar, d'eu ver o quê que..., o quê que tava acontecendo, né.

Solange entende que é preciso ter cuidado com a preservação do material e conta que se disponibilizou a abrir as malas para emprestar o material às professoras sempre que a procuravam. No entanto, preferia ficar com as chaves das malas para ter controle sobre os empréstimos. Algumas vezes acontecia de Inês chegar antes da coordenadora e não poder abrir as malas por causa disso. Nesses dias Inês pegava um livro do acervo da própria biblioteca para ler para os alunos, aguardava Solange chegar com as chaves e, enquanto isso, as malas permaneciam fechadas. Ter assinado um termo de responsabilidade fez com que a coordenadora se preocupasse com o acervo, no entanto, conforme ela coloca, isso não era necessariamente um impedimento aos empréstimos. Para Inês, a questão da conservação do acervo parece ter dimensões importantes em seu esquema de valores (EI 011107 p. 231):

Segmento 18

Ana: Hum hum. Quais os desafios encontrados por você no uso das malas?

Inês: Desafios, eu penso que foi a questão mesmo da devolução, da conservação do material, mas isso... né, em relação a todo o trabalho de, de sala de leitura, esse é um desafio, né?

Ana: Hum hum

Inês: A conservação, a devolução, né, dos livros.

Chama-me a atenção o fato de Inês priorizar “a questão mesmo da devolução, da conservação do material” e não o desafio de dinamizar o acervo mobilizando os leitores em potencial a se interessarem pelos livros, mesmo que isso implicasse na possível perda de alguns exemplares. O que, de certa forma, vem endossar o comentário de Lucia, reproduzido acima: “A mesma reverência, o mesmo endeusamento do livro na estante passa pro livro da biblioteca, pro livro do “De Mala e Cuia”. Repete o padrão. E isso é lamentável”. Como já fiz o empréstimo desse projeto e fui responsável por ele, entendo as preocupações de Inês com a

devolução do material. Confesso que estimei o empréstimo entre os professores, autorizando-os a serem mediadores entre seus alunos, mas não fiz empréstimos diretamente para as crianças. Observo, porém, que o acervo em si ou a simples presença das malas não mobiliza os leitores. É preciso que as pessoas, professoras e alunos, sejam provocados a mexer, “fuxicar”, fazer descobertas, e, nesse sentido, Inês ocupou um papel importante como mediadora entre o acervo das malas e as crianças. É possível que, movida pela preocupação com “a conservação, a devolução”, ela tenha escolhido algumas turmas para informar da possibilidade do empréstimo e outras em que preferiu não informar. É possível que ela tenha mais confiança em algumas turmas e outras não. Há turmas na escola que são consideradas “difíceis”. De acordo com meus registros, localizo pelo menos três turmas que, segundo me informaram, concentra alunos tidos como “repetentes”, “agressivos”, ou seja, meninos aos quais estão associados valores que não inspiram confiança. Então concluo que, embora Inês não tenha sido explícita comigo com relação a isso, esse pode ter sido um dos motivos que a fez selecionar, entre as turmas, aquelas em que informou a possibilidade do empréstimo.

Com relação à mediação entre o acervo das malas e as professoras, função assumida pela coordenadora, percebo que os conflitos internos de relacionamento podem ter sido relevantes como explicação para o desinteresse de algumas professoras pelo projeto em si. Como vimos, algumas preferiram desenvolver um projeto em sala de aula que não dependia do uso do material emprestado à escola. Outras se serviram do acervo da biblioteca ou de acervos próprios, como a prof^a. Juliana, a despeito de ter ou não problemas com a coordenadora. Ela elogia a biblioteca da escola: “nossa sala de leitura é bem rica”, comunica sobre seu acervo próprio: “e eu também tenho muito livro em casa”, ou seja, se alinha como uma leitora familiarizada com o tema, independentemente do contato com o projeto, e explica que se interessou mais pelas fitas de vídeo (VHS) por ter sido o que ela viu “de diferente nas malas”. Em outro segmento de sua entrevista, volta ao assunto: “aquelas lendas, aquelas coisas, na, não peguei do “De mala de cuia” porque eu tenho, também, uma coleção de folclore, com vários livrinhos, mini-livros, né, e aí, nós lemos em sala de aula, pra num, até não pegar o de lá, que era o mesmo material, né” (EJ 231007 p. 216 e 218).

A visão de que se trata do “mesmo material” é a visão de várias professoras, conforme consta em seus depoimentos. Lucila, em sua entrevista, me falou de sua apreensão com relação ao acervo de literatura infanto-juvenil, que faz parte do acervo do projeto: “tem um nervo com esse... com parte desse acervo que é a literatura infanto-juvenil. Ela é sedutora demais...” Segundo observa, o professor “faz suas escolhas pelas capas, pelas cores, pelos temas mais fáceis e tudo mais...”, deixando de lado os textos mais informativos, as pastas com

recortes de jornais, os catálogos, que são oferecidos para que os usuários possam cruzar fontes e aprofundar suas pesquisas. Para Lucila, “oferecer isso [literatura infanto-juvenil] e mais aquele material denso é... é um tiro pela culatra... é um tiro pela culatra em alguns momentos, em muitas experiências” (EL 010708 p. 296-297). Realmente, no caso específico da Escola Municipal Coralina, não registrei o uso de nenhum texto teórico ou artigos de jornal, ou seja, desse “material mais denso” a que Lucila se refere. Inclusive a coordenadora retirou as pastas das malas e guardou-as em sua sala, provavelmente com receio do manuseio das crianças. Desconheço se as professoras tiveram acesso a essas pastas.

Esse “mal entendido”, uma vez que o acervo é muito mais amplo e diversificado do que pensam, pode ser conseqüente da pouca interação entre as instituições. Há, em diferentes momentos, pistas que apontam para a necessidade de maior interação e, portanto, a necessidade de uma mediação direta, talvez com a presença de um representante do CNFCP nas escolas que fazem os empréstimos, em algum momento do processo. A análise aponta para a importância de um interlocutor que, nessa proposta de trabalho extra-muros, acompanhe o acervo e possa promover um diálogo mais abrangente, atuando junto ao empréstimo do acervo. Esse mediador poderia tanto “provocar” reflexões no grupo de docentes/usuários do projeto, levando para essa conversa a perspectiva adotada pelo CNFCP sobre folclore e cultura popular, como também poderia trazer, da escola, a fala dos professores sobre a operacionalização do projeto e demais questões colocadas, sobre seus contextos específicos.

Na próxima seção reúno alguns segmentos significativos das entrevistas e observações de campo, procurando examinar que conceitos nortearam o trabalho das professoras, nesse estudo de caso.

3.2 Concepções sobre folclore e cultura popular

Toda operação científica ou pedagógica
sobre o patrimônio é uma meta-linguagem,
não faz falar as coisas, mas fala de e sobre elas.
Nestor Garcia Canclini

Nessa seção estão reunidos alguns dos dados observados, relacionados ao tema das concepções a respeito do folclore e da cultura popular, seja através dos registros etnográficos, seja através das entrevistas. Os sub-temas agrupados nesse campo abordam a associação do folclore ao tema da identidade nacional, ao mês de agosto, à questão do

regionalismo e a lembranças da infância. Muitas vezes esses sub-temas se sobrepõem em um mesmo segmento das entrevistas, por exemplo.

Não há propriamente uma pergunta específica no roteiro de entrevistas semi-estruturadas (ANEXO D) que direcione o entrevistado a falar sobre questões conceituais. No entanto, algumas perguntas provocaram reflexões sobre temas associados ao folclore e à cultura popular, como no segmento abaixo.

Conforme já dito na seção 3.1, a prof^a. Maria (5º ano), participou da reunião de apresentação dos projetos itinerantes no início de 2007, na sede do CNFCP, com alguns representantes da Difusão Cultural (setor responsável pelo programa educativo da instituição). A seguir reproduzo um trecho de sua entrevista (EM 191007 p. 214):

Segmento 19

Ana: Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?

Maria: Não, eu acho, existia, an-, anteriormente, eu achava que o folclore era aquela prática antiga, que as pessoas tinham hábito de fazer. E a cultura popular, o que a gente fazia no dia a dia. Agora, eu já entendo que é a mesma coisa, na minha opinião, é a mesma coisa.

Ana: Hum hum

Maria: É o ontem e o hoje e o que pode ser amanhã. (risos)

Ana: Mas alguma coisa, alguma coisa fez você pensar dessa forma?

Maria: Fez, justamente essa reunião, essa maneira que ela [representante do CNFCP] colocou...

Ana: Ham

Maria: eu acho que mudou a minha idéia, né? Eu sempre achei que era uma coisa importante pra não ser esquecida, né. Mas, da maneira que ela colocou, eu vi que, realmente, é uma coisa que você vai criando, né, não a-, não acaba.

A prof^a. Maria expressa um alinhamento com a representante do CNFCP durante a conversa na reunião citada. Antes do encontro, ela achava que “o folclore era aquela prática antiga que as pessoas tinham o hábito de fazer e a cultura popular era o que a gente fazia no dia a dia”. É pertinente notar que a professora utiliza os verbos no passado (existia, achava, tinham, fazia) sinalizando que esse era o seu pensamento com relação a esses temas. Maria coloca que agora não pensa mais assim, (“Agora eu já entendo que é a mesma coisa”) e, quando eu pergunto se alguma coisa provocou essa mudança, ela se refere à reunião e à “maneira” como foi dito: “justamente essa reunião, essa maneira que ela [representante do CNFCP] colocou... eu acho que mudou a minha idéia, né?”. Nesse sentido houve uma ampliação conceitual, na medida em que Maria reconhece um processo de criação no qual podem ocorrer mudanças. O folclore já não é mais algo que pode acabar, e sim algo que se transforma e se recria: “é uma coisa que você vai criando, né, não a-, não acaba”.

A prof^a. Inês, responsável pela biblioteca da escola, dá algumas pistas de seu entendimento sobre folclore e cultura popular no segmento abaixo (EI 011107 p. 232):

Segmento 20

Ana: Hum hum. Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa, ou existem diferenças?

Inês: Não, (é), o folclore, eu penso que diz mais respeito a... a lendas, a mitos,

Ana: Hum hum

Inês: né, a cultura popular é mais abrangente,

Ana: Hum hum

Inês: né, eu acho que engloba parte, né, de, de esculturas, de trabalhos manuais, né, envolvendo, obviamente, também essas, essas histórias populares, né, a... as lendas também, né, eu cons-, cultura pra mim é mais abrangente, né, do que tão somente o folclore.

Ana: Hum

Inês: Folclore pra mim tá, muito, né, a nível, né, da ficção, da fantasia,

Conforme indica o trecho acima, para Inês há uma diferença entre as duas categorias. Folclore está associado a lendas e mitos: “a nível, né, da ficção, da fantasia”. E “a cultura popular é mais abrangente” já que “engloba” trabalhos manuais, esculturas e também histórias populares. Nesse sentido o folclore seria uma parte da cultura popular.

Essa concepção foi determinante na seleção que a professora Inês fez sobre o acervo do projeto "De mala e cuia". Como responsável pela biblioteca, Inês recebe, regularmente, turmas do primeiro segmento, lê histórias, faz empréstimos de livros, cuida do acervo e colabora nas pesquisas escolares. Durante o período de empréstimo do projeto, foi encarregada de mostrar os livros das malas para as crianças. Observei seu trabalho registrando uma série de dados. Antes de ler as histórias, Inês falava um pouco sobre as malas que haviam sido "emprestadas pelo Museu de Folclore" e depois explicava que eram "histórias do nosso folclore, que foram contadas de pai para filho, de boca em boca e que, por isso, não é possível encontrar a origem dessas histórias" (OE 200807 p. 1). Ou então dizia: "As lendas são de um passado muito distante e foram passadas de boca em boca" (OE 210807 p. 1). Outro comentário que me chamou a atenção, principalmente porque o ouvi em duas situações diferentes (na biblioteca e com uma turma de Educação Infantil) foi: "essas histórias não são de verdade, são lendas", ou então, dito de outra forma: "são de mentirinha" (OE 230807 p. 1). Essa abordagem parece reiterar a concepção de Inês que associa o folclore a lendas e mitos, "a nível, né, da ficção, da fantasia", conforme explicitou em sua entrevista. O uso do adjetivo

“mentirinha” indica que a professora não reconhece a natureza primordial da ficção, sinalizando uma expectativa constante de correspondência entre fato/realidade e narrativa³⁵.

Entre os meus registros consta que as histórias selecionadas e lidas por Inês, na biblioteca, foram: "A lenda de Cobra-Norato", "O padre, o rapaz e o menino", "A festa no céu", "A rainha Quiximbi", "Galo de briga e de paz", "A Mula-sem-cabeça", "O Lobisomen", "O Saci" e "O Boto", sendo as três últimas histórias lidas para várias turmas. Ao dar a referência dos livros, a professora dizia: "alguns autores, como Toni Brandão, recontam essas histórias" (OE 200807 p. 1). Havia, portanto, todo um cuidado com a preparação da leitura, já que informava sobre as fontes do acervo e explicava, em outras palavras, que se tratavam de histórias da tradição oral. Mas o que me chama a atenção, na escolha da prof^a. Inês, é a predominância de lendas sobre todo o acervo das malas, o que corrobora com uma perspectiva a respeito do folclore que reitera concepções “tradicionais”. A reincidência da temática das lendas é significativa, por parte dos profissionais observados, apesar de haver alguma variação quanto a técnica de produção: cartazes, textos, dobraduras, colagens e modelagens.

Alguns dias depois que as malas chegaram na escola, notei que um dos cartazes sobre o PAN³⁶, fixado no hall de entrada da escola, fora substituído por outro cartaz sob o título: "Agosto é mês de FOLCLORE" (OE 170807 p. 1):



Foto 7 – Cartaz fixado no hall de entrada da escola

³⁵ Sobre essa questão, ver depoimento do antropólogo e educador Sebastião Rocha, no qual conta sobre suas tentativas frustradas em comunicar aos professores, no primário e ginásial: “eu tenho uma tia que é rainha”. Ouviu respostas desinteressadas: “menino, fica quieto, isso não existe não, isso é de mentirinha, isso é só história da Carochinha”, que o desestimularam a contar que sua tia era Rainha Perpétua do Congado (2005, p. 96-106). Essa experiência o levou a trabalhar com educação popular com base nas propostas pedagógicas de Paulo Freire.

³⁶ Em julho de 2007 a cidade do Rio de Janeiro havia sediado os Jogos Panamericanos.

Aos poucos outros cartazes foram sendo produzidos e expostos nas salas de aulas e nos corredores da escola. A presença de Sacis, Iaras, Mulas-sem-cabeça, Lobisomens e bois foi recorrente em vários casos: dezesseis entre vinte e uma professoras³⁷ de sala de aula (não estou contando com a coordenadora e com a Inês da biblioteca) trabalharam com essas personagens na confecção de cartazes e/ou trabalhos manuais. Essas imagens, no ambiente escolar, foram majoritariamente eleitas como símbolos do folclore, conforme minhas observações.

Na porta da sala de Viviane, professora do 4º ano, foram fixadas sobre papel pardo, várias colagens de recortes de textos e imagens que pareciam ter sido recortados de uma revista da "Turma da Mônica" de Maurício de Souza. Reproduzo aqui alguns dos textos em versos: "Você sabe o que é folclore? Vou lhe dar uma explicação: É tudo que vem do povo que nasce livre no coração". E outros, como ilustra uma parte do mural abaixo. Ao lado desses textos em verso, foram coladas imagens de Sacis, Iaras e Bois.

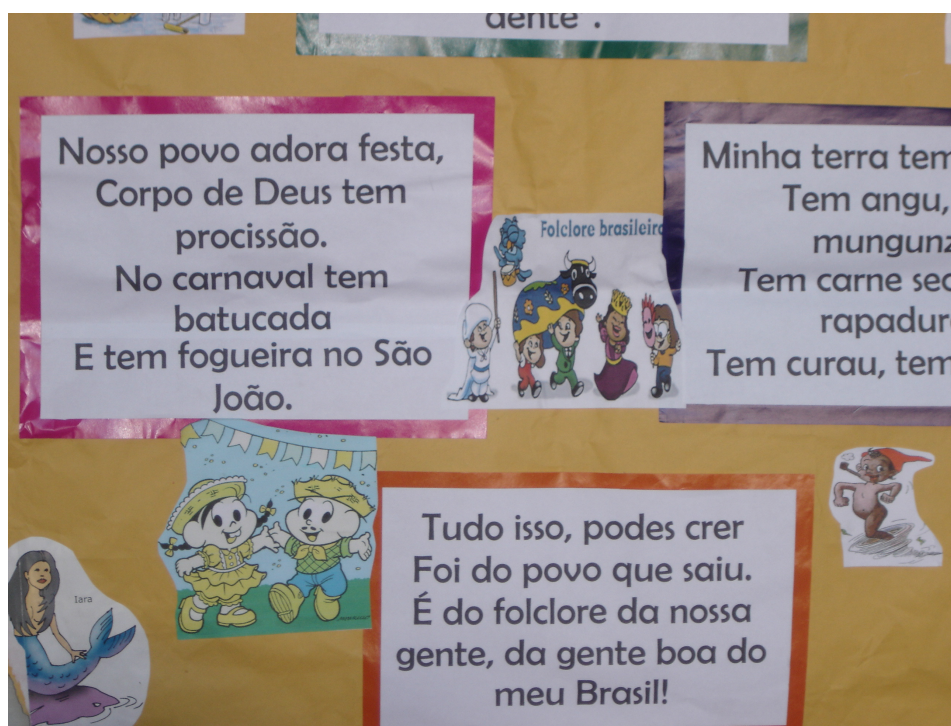


Foto 8 – Parte do mural fixado na porta da sala da profª. Viviane

³⁷ Entre o grupo de 21 professoras de sala de aula, uma delas esteve de licença médica durante o empréstimo das malas e não desenvolveu nenhum trabalho sobre folclore e cultura popular. Portanto, a proporção correta seria de 16 entre 20 professoras que optaram pela temática das lendas (não exclusivamente).

Alguns cartazes continham pequenos textos escritos à mão, pelas professoras. No mural preparado por Cristina, também professora do 4º ano, fixado sobre o mural de fundo da sala, havia algumas folhas com os textos: "Folclore (escrito em vermelho, acima do texto seguinte, escrito em preto): Conjunto de tradições de um povo. É a cultura do povo". E, ao lado deste, um outro: "Faz parte da cultura popular: músicas; danças; piadas; adivinhas; lendas; brincadeiras; parlendas; trava-línguas...". Havia também uma lista com cinco ditos populares e outra sob o título "Lendas". Ao lado dessa lista havia uma série de folhas com cópias da história do "Negrinho do Pastoreio" com uma ilustração deste personagem, provavelmente colorida pelos alunos, como na foto abaixo:



Foto 9 – Cópia fixada no fundo da sala da profª. Cristina

Na sala da profª. Michele, que atende a duas turmas do 4º ano, havia, no mural, uma lista, escrita à mão, com canetas coloridas, sob o título: Folclore. Abaixo do título, alguns itens: "Folclore – Sabedoria popular. Cantigas – Capelinha de melão, A canoa virou. Adivinhas – O que é, o que é: no cabelo, no dente e na planta está escondida? Provérbios –

'Casa de ferreiro, espeto de pau'. Remédios caseiros – chás, xaropes feitos de folhas, raízes e flores. Festas – Folia de Reis, Festa do Divino, etc. Trava-línguas – A aranha arranha a jarra, a jarra arranha a aranha. Frases de Pára-choque de caminhão – Sai da janela curiosa. Crendices – Ver gato preto sexta-feira dá azar. Lendas – Iara, Saci. Comidas Típicas – cocada, canjica, acarajé, pé-de-moleque. Brincadeiras – Amarelinha, pião, cabra-cega". No fundo da sala, em volta desse texto, muitos eram os desenhos de Sacis e Iaras coloridos, recortados e colados. Os desenhos desses personagens foram feitos a partir de um molde padrão distribuído entre os alunos. Depois percebi que esses moldes também foram utilizados por outras turmas.



Foto 10 – Mural do fundo da sala da profª. Michele

Pareceu-me importante descrever alguns dos cartazes feitos na medida em que entendo que essas produções expressam concepções sobre folclore e cultura popular presentes no universo escolar observado. Essas concepções perpetuam uma tendência a eleger as lendas como representantes do folclore, circunscrevendo as possibilidades de leitura sobre a diversidade da cultura popular brasileira. Para Lygia Segala, na escola, “ênfatiza-se a simples difusão de dados já compilados e ‘didatizados’, em detrimento da pesquisa, da descoberta, do uso das linguagens expressivas” (2000, p. 66), resultando em um processo de cristalização, que transformou o folclore e a cultura popular, em uma “compilação de curiosidades

brasileiras, idéias avulsas, figurinhas sem nexos do boto cor de rosa, da lenda da vitória-régia, do bolo de milho, do Saci Pererê” (2005: 108).

A reprodução de “idéias avulsas” sobre o folclore, muitas vezes “sem nexos”, parece incomodar a prof^a. Amanda quando ela questiona o fato da escola associar o tema a um determinado mês: “Eu acho assim, a gente até peca por ter esse lance do mês do folclore. (...) eu não gosto muito (?). Dia do folclore. Aí, nesse mês, aí o Saci aparece, aparece o samba, aparece a pipa, aparece essas coisas. E, aí, se aparecer a pipa em fevereiro, palhaçada, é brincadeira, não é, não é cultura. Entendeu?” (EA 071207 p. 256). Amanda se inclui no grupo, alvo de sua crítica, ao utilizar a expressão inclusiva (“a gente”): “a gente até peca por ter esse lance do mês do folclore”. Ratifica esta auto-crítica ao relacionar a data de comemoração ao mês de agosto como um “erro” para o qual ela também contribui: “É um erro nosso, eu acho”. Prossegue em seu desalinhamento com essa questão ao enunciar claramente: “eu não gosto muito”. Em seguida utiliza a estratégia discursiva da repetição (“x aparece”) para elencar várias manifestações culturais associadas ao tema (saci, samba, pipa): “Aí, nesse mês, aí o Saci aparece, aparece o samba, aparece a pipa, aparece essas coisas”. Mais adiante, Amanda se desalinha do grupo de professores da escola ao lançar-me uma pergunta retórica: “Mas aí eu te pergunto, aqui, os nossos professores, né, será que eles pensam que até o Mala e Cuia poderia ter vindo em fevereiro?” (EA 071207 p. 258). O incômodo de Amanda indica a elaboração de reflexões pertinentes e instigantes, no momento da entrevista, porém não problematizadas entre o grupo de professoras.

Nas subseções seguintes, destaco alguns temas específicos que surgiram entre os registros etnográficos e as entrevistas.

3.2.1 Folclore e o tema da identidade nacional

A noção de cultura popular é uma noção de compromisso,
cheia de tensões e imprecisões.

Uma cultura é sempre do mundo e o melhor uso
da expressão “cultura popular” corresponde ao desejo de transpassar fronteiras,
de estabelecer comunicações.

Maria Laura Cavalcanti

No início de sua entrevista, a prof^a. Maria (5º ano) refere-se à questão do regionalismo e ao tema da identidade ao comentar sobre a reunião no CNFCP (EM 191007 p. 211):

Segmento 21

Ana: E... como é que cê... achou que foi essa experiência, lá dessa reunião? Cê se lembra de coisas, você fez anotações?

Maria: Eu me lembro, sim, que ela falou até o motivo porque eles elaboraram esse projeto, né, que as pessoas chegavam lá no museu pedindo, “eu quero o folclore da região norte, da região sudeste”, e o folclore não é pra ser segmentado, né, por região, mas o ideal é por tema, né, pra cê trabalhar o trabalho, a... a música, né? E também de uma maneira assim de resgatar a nossa cultura, né?

Ana: Hum hum

Maria: Que não é uma coisa, ah morreu, aquilo ali não existe mais, antigamente era assim, e que, que é uma coisa que se constrói a cada dia, né?

Ana: Hum hum

Maria: Eu achei isso interessante, eu acho que tem que ser assim mesmo, né, resgatar a nossa cultura. Porque a ou-, a cultura de fora exerce um fascínio muito grande, né, sobre eles, né?

Ana: Ham ham

Maria: E a gente vai ficando sem identidade, né?

Novamente a professora indica que o fato de ter participado da reunião provocou mudanças em seu esquema de conhecimento na medida em que criou ampliações conceituais. No seu entendimento, o enfoque por temas seria mais adequado do que o enfoque por regiões: “o folclore não é pra ser segmentado, né, por região, mas o ideal é por tema, né, pra cê trabalhar o trabalho, a... a música, né?”. No entanto, as constantes hesitações, pistas de contextualização simbolizadas pelo (...) na transcrição, sugerem a reflexão concomitante à produção discursiva. Quando utiliza a expressão “o ideal”, me ocorre uma pergunta: o ideal para quem e porque? É preciso lembrar que essas mudanças conceituais são resultantes de longo processo interno de debates na instituição cultural, como foi visto no capítulo 2.

Depois Maria acrescenta comentários que apontam para uma oscilação sobre o fato do folclore estar atrelado ao passado e sobre a possibilidade dele se renovar e se construir diariamente. No primeiro momento ela diz: “E também de uma maneira assim de resgatar a nossa cultura, né?”. O verbo “resgatar” indica uma ação de recuperar algo (a cultura) que está se perdendo ou se desvalorizando. E logo a seguir acrescenta: “Que não é uma coisa, ah morreu, aquilo ali não existe mais, antigamente era assim, e que, que é uma coisa que se constrói a cada dia, né”. Ou seja, a professora elabora a questão enquanto responde, construindo argumentos que oscilam entre duas concepções diferentes: construção permanente ou necessidade de resgate? No trecho final desse segmento, ela reforça a necessidade de “resgatar a nossa cultura” justificando a ação: “Porque a ou-, a cultura de fora exerce um fascínio muito grande, né, sobre eles, né?”, evidenciando uma preocupação com o “fascínio” dos alunos pela “cultura de fora”. Aponta ainda, para a questão processual (“vai

ficando”) da identidade: “E a gente vai ficando sem identidade, né?”. Há, portanto, segundo seu ponto de vista, a necessidade de “resgatar a nossa cultura” para que não fiquemos “sem identidade”. Ao mesmo tempo afirma que a nossa cultura “é uma coisa que se constrói a cada dia”. O tema da identidade também aparece em outro trecho da entrevista com a prof^a Maria (EM 191007 p. 213):

Segmento 22

Ana: Qual é a importância na sua prática pedagógica de comemorar o dia ou o mês do folclore?

Maria: É, aquela, a importância, né, é aquilo que eu te falei, né, que eu sempre achei que esse dia era o que a gente deveria trabalhar, nem esse dia só, né, mas durante o ano todo, né? Porque é a nossa cultura que está em questão, né, então, quando a gente trabalha o folclore a gente trabalha na... o nosso país, né, a nossa vida, né? Eu tenho até uma certa implicância com o *halloween* porque... (risos)

Ana: Sei...

Maria: Porque todo mundo quer comemorar o *halloween*, né, eu acho que, não é dizer que não tem a ver. Tem, mas, tem que se dar uma ênfase maior ao dia do folclore.

Ana: Hum hum

Maria: Né, que é uma coisa brasileira.

No segmento acima Maria defende que o folclore deve ser trabalhado o ano todo e seu argumento volta ao tema da identidade nacional: “Porque é a nossa cultura que está em questão, né, então, quando a gente trabalha o folclore a gente trabalha na... o nosso país, né, a nossa vida, né”. Há uma associação do folclore à identidade nacional: “uma coisa brasileira”, em contraposição ao *halloween*, uma manifestação cultural norte-americana. Segundo a professora, “tem que se dar uma ênfase maior ao dia do folclore” e não comemorar o *halloween* “como todo mundo quer”.

Outras professoras se referiram de forma crítica ao *halloween* como exemplo de uma manifestação cultural externa presente em nossa cultura, como contraponto à cultura nacional: “Tipo assim, *halloween*, tô fora, eu não acredito nisso. Eu acho que, pr’um trabalho de inglês, é válido. Pra mim, tô fora” (EJ 231007 p. 221). A prof^a. Inês também associa a cultura popular brasileira à identidade nacional: “Eu acho sempre importante tudo que, é... que diz respeito ao nacional, a eles conhecerem, né... mais profundamente, a, o que é a cultura brasileira, a cultura popular brasileira”. Depois cita o exemplo de um aluno que preferia conhecer melhor a história do Saci do que comemorar o *halloween*. Perspectiva com a qual ela se alinha já que, para ela, é mais importante que o aluno conheça antes “o que faz parte do folclore brasileiro” para depois conhecer “o que é exterior” ou ainda, “o que vem do exterior” (EI 011107 p. 232).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, as categorias identidade e diferença não podem ser consideradas como autônomas, auto-suficientes ou auto-referentes. Existe entre elas “uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2000, p. 74). Isso explica porque construímos discursivamente o que somos pelo que não somos, como ocorre nos exemplos acima em que há uma recorrência de rejeição ao *halloween*, quando o assunto é a identidade cultural brasileira, e uma adesão ao personagem do Saci como símbolo do folclore brasileiro. Registrei ainda um comentário de Amanda, professora do 5º ano, na ocasião em que me contou sobre o encaminhamento da pesquisa sobre danças típicas brasileiras. Ela teria dito aos alunos: “não me venham com *hip hop* que isso não é cultural nacional” (OE 160807 p. 3). Nesse sentido, “o que vem do exterior”, como disse a profª. Inês, ou “a cultura de fora”, como disse a profª. Maria, é visto como uma ameaça da qual é preciso se defender.

Percebo ainda, nessa perspectiva, uma tendência a negar a dinâmica própria das culturas, que se caracteriza pela circularidade e renovação permanente, conforme esclarece Maria Laura Cavalcanti:

As pessoas trocam experiências entre si o tempo todo, circulam entre diferentes regiões, migram, influenciam-se, modificam-se, às vezes, para realçar diferenças recíprocas. Mestres dominam repertórios amplos e brincantes brincam diferentes brincadeiras. As artes e as festas conversam umas com as outras, participam dos grandes ciclos de um calendário comum, têm pontos de contato importantes, são atravessados por processos e tendências históricas incontroláveis e amplas (2005, p. 29 e 30).

Na perspectiva contemporânea, portanto, entende-se que “as diferenças não são apenas externas: são também internas a qualquer cultura. Quando recusamos essa alteridade interna, tendemos a projetá-la de modo defensivo para o exterior e brigamos com fantasmas de nós mesmos” (CAVACANTI, 2005, p. 32).

Com relação a diversidade cultural interna, a presença de determinados discursos sinaliza uma leitura bastante defasada da perspectiva antropológica contemporânea. Alzira cita, em vários momentos de sua entrevista, os trabalhos feitos com “o índio” na educação infantil, onde é professora, sugerindo que inclui a cultura indígena no tema do folclore: “O índio, o, o, o que for. E nunca, assim, específico (o a) tá..., 22 de agosto, é, folclore, agosto é folclore, não. (...) eu sempre... colocando pra eles assim, o legado, né, o quê que a gente aprendeu, com, com, com o índio, com negros, o escravo, sabe, colocando assim pra eles” (EAI 231007 p. 248). Nesse trecho Alzira reforça sua opinião sobre não estar necessariamente atrelando o tema do folclore ao mês de agosto e acrescenta informações

novas sobre o que ela entende por aprendizagem étnica e cultural: “colocando pra eles assim, o legado, né, o quê que a gente aprendeu, com, com, com o índio, com negros, o escravo”.

A referência aos sujeitos “índio, com negros, o escravo” me remete à questão do “mito das três raças”. Observa-se na prática pedagógica, assim como em discursos do senso comum e, em alguns casos, até mesmo na mídia, uma tendência a reiterar a memória instituída da *fábula das três raças*, em detrimento da problematização da pluralidade cultural brasileira. Em “Didática do folclore”, livro encomendado por Renato Almeida à Corina Ruiz, no contexto da CDFB, há uma referência explícita a reprodução dessa memória: “No Brasil, as manifestações de linguagem, de criação, de expressão do povo, vêm de três grupos étnicos que, como se sabe, participaram de nossa formação populacional. Estes grupos são: o branco, o índio e o negro” (RUIZ, [1976] 1982, p. 10). Referência a uma memória constituída e constitutiva, entre as tantas construções de interpretações do Brasil que, como visto no capítulo 2 (seção 2.1.1), traduz uma concepção reducionista de uma sociedade muito mais complexa, contraditória e plural. É bem possível que a narrativa de Alzira esteja banhada por essa memória enquadrada, nos termos de Pollak (1989). Para este autor, conforme dito na subseção 1.1.2, o trabalho de enquadramento da memória requer uma seleção e organização que fornece referências, coerência de discursos, repetição e reforço, que visam a construção de memórias sociais, como foi o caso da invenção de uma identidade nacional brasileira.

Em suas tentativas de elaborar respostas sobre o folclore e a cultura popular, as professoras manifestaram uma tendência a associar esses temas à identidade nacional, conforme as antigas publicações da CDFB. Na reunião de apresentação dos projetos educativos em que estive presente, entre os comentários feitos pelos representantes da Difusão Cultural do CNFCP, registrei algumas críticas à campanha (CDFB): “o material divulgado trazia um olhar para o passado, questões de identidade e auto-estima”. Foi dito também que, ainda hoje, as escolas que procuram o CNFCP têm essa expectativa (OE 100507 p. 1-2). Essa tendência é problematizada por Maria Laura Cavalcanti: “Tomar alguma coisa o penhor de identidade de uma nação é uma sobrecarga imensa e o melhor a fazer é afirmar a pluralidade interna e externa aos vários segmentos da cultura” (2005, p. 32-33).

A análise dos dados aponta para algumas marcas que corroboram essas observações. No meu entender, a presença dessas marcas sugere uma memória instituída que reproduz aspectos que foram relevantes para a campanha (CDFB). Veremos a seguir a questão específica do regionalismo.

3.2.2 Folclore e regionalismo

Traçar cercas na cultura é tarefa inglória e ingrata.
 Tipificar a cultura, opor tipos de cultura rigidamente diferenciados
 é falsear um universo sempre mais rico, porque heterogêneo e dinâmico.
 Maria Laura Cavalcanti

A perspectiva do regionalismo foi adotada pela antiga Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB), conforme visto no capítulo 2, e muitas foram as publicações que mapearam o Brasil com as divisões regionais: folclore da região Norte, folclore da região Sul e assim por diante. Inclusive encontrei algumas dessas publicações na biblioteca da escola, como alguns exemplares de lendas de Alceu Maynard Araújo³⁸ (OE 171807 p.1). É uma perspectiva amplamente divulgada nas escolas e que se constituiu como uma memória, mas vem sendo questionada pela equipe do CNFCP. Na reunião de apresentação dos projetos com professores de que participei, os representantes do programa educativo da instituição comentaram que “não têm mais esse olhar regionalista na visão contemporânea: é complicado afirmar que determinada expressão cultural é de determinada região. As expressões foram se misturando devido às migrações. O CNFCP busca, no contato com o professor, passar essa nova visão da cultura popular” (OE 100507 p. 1-2). Segundo a prof^a. Maria, esse tema também esteve na pauta da reunião em que ela participou, como explicita em sua entrevista (ver segmento 21).

Quando perguntei para a coordenadora Solange se ela tinha tido oportunidade de compartilhar e discutir o texto de apresentação do projeto com as outras professoras, ela respondeu (ES 011107 p. 237):

Segmento 23

Solange: Falei, falei que, dessa questão da visão, né, que não tem mais uma manifestação, por exemplo, de bumba-meu-boi, ela não acontece só no Maranhão, ela acontece em várias... locais do Brasil, ou pode até não ser no mesmo período, mas é a mesma manifestação.

Ana: Hum hum

Solange: Então, não acontece só naquela região.

Ana: Hum hum

Solange: Dei esse exemplo, né, e..., por exemplo, é, a coisa das, das brincadeiras, que é uma coisa que dá bem direta com a gente aqui, por causa das crianças. É, brincadeiras que eles fazem, e que a gente fazia, nossos avós, e como é que passa isso? Né, oralmente e no, no é, uma brincadeira que a gente faz aqui acontece lá no, no Nordeste, acontece no Sul, às vezes a música é outra, dependendo da região, se tiver uma plantação de cana, ele vai cantar uma música que tenha a ver lá com a realidade dele. Na cidade de São Paulo, ele vai cantar outra, vai cantar outra música, né?

³⁸ Como já visto na descrição do acervo, na seção 3.1.2.

Ana: Hum hum

Solange: Mas é a mesma brincadeira.

Ana: Hum hum

Solange: Então, isso não tem a, não, não tem mais essa visão, é, por região.

Ana: Hum hum

Solange: Tentei passar dessa forma.

No segmento acima, Solange busca argumentos que expliquem a mudança de enfoque. No primeiro exemplo, fala sobre as festas do boi: “não tem mais uma manifestação, por exemplo, de bumba-meu-boi, ela não acontece só no Maranhão”, ou seja, “não acontece só naquela região”. Entende que essa manifestação cultural pode acontecer em diferentes localidades e que, portanto, não está necessariamente fixada em uma determinada região. No segundo exemplo, ela fala da oralidade e da herança das brincadeiras cantadas: “que a gente fazia, nossos avós, e como é que passa isso? Né, oralmente (...)”. Em seguida Solange aborda a questão das variantes: “se tiver uma plantação de cana, ele vai cantar uma música que tenha a ver lá com a realidade dele. Na cidade de São Paulo, ele vai cantar outra, vai cantar outra música, né?”. E conclui: “Mas é a mesma brincadeira”. Nesse caso procura atrelar as dinâmicas culturais a seus contextos.

Ao comentar: “Tentei passar dessa forma”, Solange indica que, ao compartilhar o texto de apresentação do projeto com o grupo de professoras, ela alinha-se com o discurso do CNFCP. Em nosso primeiro encontro, essa professora e atual coordenadora contou-me que havia conversado com as professoras “que não se trabalha mais o folclore por região mas acrescentou que algumas delas ainda resistem” (OE 100807 p. 1). Pude perceber então que a discussão desse tema merecia maior atenção e aprofundamento por parte da equipe de educadores envolvidos nesses projetos. Penso que esta análise pode contribuir para a avaliação das estratégias de comunicação entre o CNFCP e a escola, através de seus representantes.

Conversando com a prof^a. Tânia (3º ano) sobre a pesquisa de comidas típicas que ela havia encaminhado para seus alunos, contou-me: “Agora não pode mais separar por região, né? Antes a gente trabalhava assim. Ano passado a gente separou as regiões por turma” (OE 100907 p. 2). Ou seja, a professora indica ter recebido a informação mas parece não entender os motivos de tal mudança. O que ela guarda como registro é que antes podia separar por região e “agora não pode mais”. A entrevista da prof^a. Nilda (5º ano) também sugere algumas pistas sobre o assunto (EN 251007 p. 227):

Segmento 24

Nilda: Eu m- me preocupo com o mês de agosto,

Ana: Hum hum

Nilda: pra que eles possam tá aproveitando, as lendas, conhecer um pouco do nosso país, né. Que a gente trabalha lendas, trabalha de toda uma região, embora hoje a proposta até do Mala e Cuia não é regional,

Ana: Hum hum

Nilda: né,

Ana: Hum hum

Nilda: e conhecer tudo de uma forma geral. Então, isso eu também procurei passar pra eles. Até porque, foi feito, em todas as turmas, né, um pouquinho de cada região, embora não focando aquela região.

Ana: Hum hum

Nilda: Né, mas tivemos Maculelê, né, várias outras danças, é, músicas, teatrinho, né, sem se preocupar com qual região estava sendo trabalhado.

O segmento acima sublinha um esforço (“isso eu também procurei passar pra eles”) em fazer os alunos conhecerem “um pouco do nosso país” através das lendas, mas há uma oscilação quanto à questão regionalista. Primeiro ela fala em lendas “de toda uma região” e depois acrescenta: “embora hoje a proposta até do Mala e Cuia não é regional”. A argumentação ainda oscila no trecho seguinte quando ela afirma que o aluno deve “conhecer tudo de uma forma geral” e volta a enfatizar o regional: “Até porque, foi feito, em todas as turmas, né, um pouquinho de cada região (...)”. Parte, portanto, da idéia de que mostrando um pouco de cada região proporciona ao aluno “tudo de uma forma geral”. Em seguida, refere-se ao tema deixando transparecer múltiplos sentidos: “embora não focando aquela região” e ainda “sem se preocupar com qual região estava sendo trabalhado (...)”.

Parece-me que essas últimas elocuições sugerem dificuldades das professoras em lidar com a nova perspectiva não regionalista. A proposta do CNFCP, com base antropológica, não seria a de descontextualizar as manifestações culturais, muito pelo contrário. A idéia seria evitar as generalizações, aprofundar a pesquisa sobre o produtor cultural, ou seja, sobre as pessoas que estão por trás dessas expressões culturais e seus respectivos contextos. As oscilações da prof^a. Nilda parecem muito próximas das dúvidas colocadas pela prof^a. Tânia quando esta última nos informa: “Agora não pode mais separar por região, né? (...) Antes a gente trabalhava assim. Ano passado a gente separou as regiões por turma”. Nilda reconhece que a nova abordagem é oriunda do projeto do CNFCP: “embora hoje a proposta até do Mala e Cuia não é regional”. Depois segue tentando construir sentidos, tateando entre suas escolhas lexicais e sintáticas, ao descrever as atividades realizadas na escola frente à nova perspectiva. Tanto Lucia Yunes como Lucila Telles, representantes do CNFCP, referem-se a esse tema, em suas entrevistas, mostrando que é recorrente e compreensível que os professores queiram se apoiar em concepções com as quais estejam familiarizados (EL 010708 p. 290):

Segmento 25

Lucila: É... recorrências? Muitas recorrências... é... quer ver... é... tem a questão da regionalização, que eu acho que... é... dá segurança pra eles... né? Pra estruturarem alguma coisa... na cabeça deles. Eu tenho uma irmã que é professora de geografia, é muito boa professora de geografia... É... e ela, uma vez, conversando comigo, ela falou assim: “Ah, eu divido em regiões... em regiões. Em regiões é muito mais fácil trabalhar...” Eu não vou ficar brigando porque ela... quando busca essas coisas, esses sistemas, é... ela sabe muito bem o que fazer... com eles, né? Ela é professora de geografia e trabalha eventualmente com regiões e divide e tudo mais. Mas assim, o que importa é que a geografia que ela trabalha sempre traz o homem que ocupa aquela terra e... e traz essa cultura do homem... Então, ela trabalha muito bem com a cultura popular...

Ana: Hum hum.

Lucila: ...de uma maneira ou de outra. Então eu não vou ficar combatendo com o que ela divide, com o que ela acha mais fácil, na época do folclore dividir em... Isso eu acho que a gente aprende um pouco...

Ana: É.

Lucila: ...a lidar, a relativizar... Não é crime...

Com esse depoimento, Lucila explicita que a questão da regionalização não é problemática em si, enfatizando em outro momento da entrevista: “A gente não pode mais falar em território? Claro que pode. Né? (...) A gente não pode eliminar a noção... essas noções” (EL 010708 p. 293). Porém, quando se trata de abordar as questões que envolvem cultura, é preciso falar sobre “o homem que ocupa aquela terra”. E reconhece que, muitas vezes, a professora “sabe muito bem o que fazer”. No segmento acima, Lucila também deixa transparecer o aspecto processual de sua aprendizagem no contato com professores que procuram a instituição: “Isso eu acho que a gente aprende um pouco... a lidar, a relativizar... Não é crime...”. Ampliações conceituais demandam reflexão, discussão e elaboração. Caso contrário, corre-se o risco de querer lidar com as novas noções como se fossem dogmas inquestionáveis. Lucia Yunes traduz com clareza a expectativa no CNFCP, no texto a seguir:

Trabalhar o conceito de folclore numa visão contemporânea significa estudar as manifestações de forma contextualizada, em que a preocupação não seja mais saber o traje típico ou a comida da região, mas qual o significado da roupa da festa, ou por que naquela festa, a comida é especial ou quem são as pessoas que festejam, como é a vida delas fora dali, como é o cotidiano de cada um, etc. São questões que pontuam nosso trabalho com a escola no sentido de restaurar nos estudos do folclore não a eventualidade, mas o homem e sua relação com a vida e as coisas que constrói e cria: sua cultura (2008: 5).

No entanto, os dados mostram que as professoras ainda tomam como referência, em seus discursos, os trajes e as comidas típicas. O comentário da prof^a. Amanda,

ao narrar uma apresentação, “tipo um auto de Natal”, que havia acontecido na escola, indica uma perspectiva semelhante: “Totalmente cultura brasileira, nordestina, aquela coisa bem, né, e tal, não sei que... É cultura. É folclore. Porque é típico de uma região, aquela coisa, tavam ali, cantando e falando, da, da, das tradições daquel-, de determinado povo” (EA 071207 p. 258). Para Amanda, o fato de ser “típico de uma região” e estarem falando e cantando “das tradições daquel-, de determinado povo”, caracteriza a apresentação como cultural e folclórica.

A prof^a. Alzira, em sua entrevista, falou-me do desejo que tinha em levar seus alunos da educação infantil em passeios: “imagina a gente ir ali na feira dos paraíbas, ele vendo o nordestino, tocando sanfona, aí a... a baiana lá fritando, ó, isso aqui é o acarajé... sabe... eu, eu tinha vontade, assim, de de fazer muito mais passeio com eles assim, essa vivência” (EAI 231007 p. 250). A associação do acarajé à baiana, assim como do churrasco ao gaúcho, ou seja, a referência da comida típica de determinada região, faz parte de uma construção que elegeu certos símbolos para representar e reforçar a perspectiva regionalista. Na entrevista da Lucila, ao citar algumas recorrências observadas nas falas dos professores que participam das reuniões organizadas pela Difusão Cultural do CNFCP, ela comenta: “o museu como o lugar que vai... vai me mostrar tudo que é tipo, em todas as regiões. Na verdade é isso que eles buscam, né, quando eles vêm visitar (?). O cangaceiro, a baiana, o não sei o quê, nãñã, o gaúcho...” (EL 010708 p. 291). Cotejando os segmentos das duas entrevistas é possível verificar que o comentário de Lucila traduz a mesma expectativa expressa pela prof^a. Alzira.

Trabalhando com turmas de educação infantil, é natural que a prof^a Alzira queira proporcionar algumas vivências aos seus alunos. No entanto, o segmento acima sugere que a perspectiva regionalista está presente em seu esquema de conhecimento como a designação “feira dos paraíbas”, utilizada em sua fala. Ora, o Nordeste, representado na Feira de São Cristóvão, é composto por nove estados. É no mínimo intrigante que a feira tenha recebido, no senso comum, a designação de “feira dos paraíbas”, sendo a Paraíba apenas um desses nove estados. A idéia do aluno “vendo o nordestino, tocando sanfona”, também contribui para uma leitura do folclore atrelada ao senso comum, como se a manifestação folclórica só existisse entre pessoas de outras regiões ou fosse uma manifestação cultural

“típica” do nordestino³⁹. Ocorre, portanto, uma reiteração da idéia do folclore como uma manifestação cultural distante, típica e regional.

O espaço das entrevistas também ativou determinadas memórias de ordem pessoal. Experiências da infância, do tempo em que essas professoras eram alunas/crianças, me foram relatadas, conforme veremos a seguir.

3.2.3 Lembranças... acervos pessoais!

Quando pensamos em cultura popular nas escolas,
devemos primeiramente pensar que ela está sempre presente
nas histórias e experiências que as crianças trazem das famílias,
das vizinhanças, das memórias e das vivências.
Sebastião Rocha

Alguns relatos indicam como as experiências vividas pelas professoras entrevistadas mobilizam um repertório de lembranças a respeito desses temas e também deixam suas marcas. A escola é uma referência presente nas falas de algumas professoras, como veremos, em alguns exemplos. A prof^a. Amanda fala de suas vivências da infância, dentro e fora da escola (EA 011107 p. 255):

Segmento 26

Ana: Você se inspira nas suas experiências anteriores sobre esses temas pra pensar nas suas escolhas, nas suas propostas de atividades?

Amanda: Ah... me inspiro, principalmente na minha infância. A minha infância muito, porque eu ainda tive infância. As cantigas de roda, quando você brinca com essas crianças e vê que eles não têm, não sabem cantar uma cantiga de roda, pra mim, isso é a morte. Aí, eu me inspiro, sim. E... assim, da, minhas atividades, quando (ela) fazia na escola, as feiras de folclore, né, essas coisas todas,

Amanda utiliza a expressão “eu ainda tive infância” de forma nostálgica e compara sua experiência com as brincadeiras das crianças de hoje que, segundo observa, “não sabem cantar uma cantiga de roda”. Avalia esse desconhecimento como negativo: “pra mim, isso é a morte”. Suas expressões faciais conjugadas ao tom de voz e gestos são pistas de contextualização que evidenciam ironia em seu discurso. Indica que se inspira também nas atividades que realizava na escola, quando criança, como “as feiras de folclore”.

³⁹ Na Defesa da dissertação de Mestrado de Rita Gama Silva, no IFCS (UFRJ), no dia 18 de março de 2008, a mestranda utilizou a expressão “nordestinação do folclore” para referir-se a essa tendência observada nas elocuições das professoras, conforme as transcrições analisadas acima.

Pude observar como a prof^a. Amanda encaminhou, em sala de aula, uma proposta de trabalho com cantigas de roda, com uma turma do 5º ano (OE 160807 p. 1-2). Era uma turma de 42 alunos e, naquele dia, havia mais umas três alunas do 2º ano ali presentes. Nas minhas notas de campo, a professora pediu que a turma se dividisse em grupos e, em seguida, lançou a proposta pedindo que cada grupo lembrasse de cinco brincadeiras de roda: “busquem na memória, tipo ‘atirei o pau no gato’, escrevam a letra da música, descrevam como se brinca para depois aplicar com as crianças menores”. Notei que a tarefa de lembrar as cantigas de roda foi mais fácil para os grupos nos quais havia meninas. Surgiram as seguintes brincadeiras: "Pai Francisco", "A linda rosa juvenil", "O cravo brigou com a rosa", "Ciranda, cirandinha", "Pé de alface" e "Atirei o pau no gato".

Nos dois grupos formados só por meninos, eles lembravam de "Ciranda e cirandinha" e "Atirei o pau no gato" (exemplo já dado pela professora). Ainda tentaram incluir "Galinha choca" e "Chicotinho queimado", mas a professora não aceitou argumentando que a brincadeira de roda tinha que “envolver ritmo, coreografia e música”. Como os meninos não conseguiam lembrar, a professora dirigiu-se a eles dizendo: “Tá vendo? Isso é computador demais”. Um dos alunos levantou as sombrancelhas e respondeu: “eu nem tenho computador”. Mas a professora parecia aborrecida: “Ficam só no vídeo-game”. E o mesmo aluno respondeu: “também não tenho”. A professora continuou: “mas tem as *lan house*”. E determinou que os grupos que haviam acabado a primeira parte da tarefa poderiam sair para o pátio a fim de ensaiar as brincadeiras e depois "aplicar" nos alunos menores. Lá fora a brincadeira fluiu e houve integração entre os alunos do 5º ano e as crianças de uma turma da Educação Infantil e outra do 1º ano. Alguns alunos maiores, principalmente os meninos, expressaram certo constrangimento com a atividade mas os alunos menores adoraram o convite e a atividade. A prof^a. Amanda havia planejado esse intercâmbio com as professoras dessas turmas. Os meninos dos grupos que não haviam conseguido realizar a primeira parte da tarefa não puderam sair de sala.

Notei que a prof^a. Amanda havia fotografado a atividade no pátio a pedido da coordenadora (OE 160807 p. 2). Em vários momentos do trabalho de campo percebi uma preocupação com o registro das atividades. No entanto, as fotos nem sempre revelam os conflitos que ficam fora do enquadramento das imagens. Perguntei-me se os meninos mereciam tanta rigidez porque não conseguiram lembrar de cinco cantigas de roda. Voltando à entrevista da Amanda, ao comentar “quando você brinca com essas crianças e vê que eles não têm, não sabem cantar uma cantiga de roda, pra mim, isso é a morte”, a professora expressa indignação, na escolha das palavras, na postura corporal e na expressão facial de

desdém, pelo esquecimento de conteúdos da cultura popular que fizeram parte de suas experiências anteriores: “porque eu ainda tive infância”. No entanto, parece não reconhecer que seu próprio trabalho em sala de aula trouxe informações que contrariam a crença de que as crianças de hoje não tem infância ou “não sabem cantar uma cantiga de roda”.

A prof^a. Juliana narrou, em sua entrevista, um longo trecho de suas lembranças da infância, sobre sua mãe lhe contando histórias do Saci e sobre a experiência de uma atividade escolar da qual participou, quando criança (EJ 231007 p. 220-221):

Segmento 27

Juliana: Quando eu era pequena, quando eu era aluna, eu me lembro que o folclore, ele era tratado de uma outra forma, diferente do que é hoje. Eu acho que hoje, assim, o mês do folclore, não vou nem falar da semana do fol-, na, o mês do, do folclore todo, ele é muito jogado, isso é a minha opinião.

Ana: Hum hum

Juliana: Entendeu, em relação de quando eu era aluna. Não era uma coisa da minha escola, era uma coisa que... era, o folclore, (ele) tinha uma preocupação maior em passar essas coisas. Me lembro que a gente fazia exposições, não era oba-oba. Me lembro claramente, assim, de uma... de um cartaz que minha mãe me ajudou a fazer, onde a gente comprou a-, aquela palha da costa, minha mãe foi até (uma) loja de macumba pra comprar palha da costa, fizemos um (Omolu),

Ana: Hum

Juliana: porque tinha tudo a ver, hoje em dia, assim, também, não pode tá colocando muito esses fatores religiosos, por causa da diversidade de religiões, e ela, aí, a gente desenhou assim, o (Omolu), (que tinha) nos livros mesmo, didáticos, tinha muito, né, e a gente botou aquela palha da costa, fizemos uma baiana, co-, copiamos, uma baiana. Minha mãe me ajudava muito nos trabalhos, acho que meu gosto pela, a-, a- pela Educação Artística é (esse). E botamos uns colares de miçangas na, na baiana, botamos renda na, na, na saia dela. O cartaz ficou lindo! Naquela época não tinha papel 40 quilos não, era, era cartolina mesmo, mas coube tudo. Botamos um capoeirista,

Ana: Hum hum

Juliana: e botamos, assim, um cadarço de rabo de rato, então, o, o, o, o cartaz ficou lindo. E eu me lembro que eu achei que o meu ia ser o mais lindo. Quando nós chegamos na escola, tinha, assim, uma coisa muito (grande). Porque a família também era muito presente, então, ajudava muito nesse tipo de trabalho. Na, na pesquisa, em si. Não era uma coisa só pesquisada na escola, a criança trazia muito também. Daí a mãe contava, em casa, né, alguma coisa que era da, da terra dela,

Primeiro a professora compara o tratamento que a escola dava ao folclore no tempo em que era criança, ao tratamento de hoje: “ele é muito jogado, essa é a minha opinião”. A comparação é consolidada discursivamente pela introdução de narrativas de experiência pessoal sobre o tema: “Me lembro que a gente fazia exposições, não era oba-oba”. Sua posição é a de que antes havia um maior cuidado, “uma preocupação maior em passar essas coisas”. Então cita o exemplo de confecção de um cartaz em que havia a imagem de um

orixá (Omolu), uma baiana e um capoeirista. Juliana ressalta a contribuição da mãe na confecção do cartaz e reflete sobre a importância da participação da família nas pesquisas escolares: “Daí a mãe contava, em casa, né, alguma coisa que era da, da terra dela”. Em outro trecho da entrevista, ela volta ao tema da família presente, no tempo de sua infância, e na família ausente, nos dias de hoje, ressentindo-se dessa ausência.

Mas a observação sobre a presença do orixá no cartaz traz algumas questões para discussão: “fizemos um (Omolu), porque tinha tudo a ver, hoje em dia, assim, também, não pode tá colocando muito esses fatores religiosos, por causa da diversidade de religiões”. Nesse momento ela reconhece a diversidade mas a identifica como um problema (“não pode tá colocando muito esses fatores religiosos”). Juliana também indica a presença dessas imagens nos livros didáticos: “(que tinha) nos livros mesmo, didáticos, tinha muito, né,”. Revendo alguns livros didáticos no acervo da biblioteca da escola e livros de folclore distribuídos pela Campanha (CDFB)⁴⁰, é possível observar a inclusão de alguns cultos afro-brasileiros, na seção de religiões, ao lado de outras seções que tratavam de outros temas da cultura popular. Mas o comentário de Juliana aponta para uma opção pelo silenciamento: “hoje em dia, assim, também, não pode tá colocando muito esses fatores religiosos” e justifica: “por causa da diversidade de religiões”. Contudo, presenciei na escola pelo menos dois trabalhos, feitos com os alunos, que utilizaram trechos da Bíblia, o que sugere que algumas abordagens são mais aceitas (OE 071207 p.1).

No meu entender, o tema da “diversidade de religiões” poderia ser uma oportunidade, no contexto escolar, para problematizar questões que envolvem a pluralidade cultural brasileira. Essa discussão não parece estar circunscrita ao campo da escola observada:

Por último, cabe levar em conta, nos debates sobre as culturas populares e a escola, o crescimento significativo de professores evangélicos no ensino fundamental. Esse dado exige reflexão, atenção respeitosa, que considere os diferentes sistemas de crenças do país. Fortemente marcado pelo catolicismo ibérico e pelas tradições africanas, a história cultural brasileira precisa ser conhecida em sala de aula. Mas, talvez tenhamos que distinguir o compreender e o participar, o saber sobre a festa do santo e a celebração obrigatória no calendário escolar. As diferenças religiosas, por vezes apaixonadas, atravessam hoje, com muita evidência, o aprendizado sobre o Brasil. Nessas tensões entre ‘verdades’, que conformam as disciplinas escolares, redesenham-se conhecimentos, memória e projetos (SEGALA, 2005: 109).

⁴⁰ Alguns exemplos dessas publicações foram comentadas na seção 3.1.2.

Na infância de Juliana, foi possível a inserção de um orixá, enquanto representação imagética, nos cartazes confeccionados para a exposição sobre folclore. No entanto, em minhas observações etnográficas, os personagens lendários foram eleitos para representação do folclore, na maior parte dos cartazes produzidos na escola, sugerindo uma mudança simbólica significativa.

Muitos são os exemplos, entre os dados coletados, que poderiam ser destacados, analisados e discutidos. Entretanto, a natureza ampla e diversificada dos dados exige uma seleção representativa. Por hora, penso que os dados sugerem, em alguns casos, a reiteração dos conceitos de folclore e cultura popular, conforme eram tratados antes da reaproximação desse campo de estudos com a perspectiva antropológica, mas também indicam alguns processos de mudança e de ampliação conceitual. Percebo a reiteração nos casos em que as professoras expressam uma tendência a associar o folclore exclusivamente à lendas, reproduzindo discursos orais, escritos e imagéticos em torno dos personagens dessas lendas. Ou nos casos em que o folclore e a cultura popular estão associados ao passado, como algo que precisamos preservar ou resgatar, algo distante, antigo, regional, não urbano e ausente do nosso dia-a-dia. Percebo a ampliação conceitual nos casos em que as professoras puderam produzir associações desses temas com o cotidiano e com as dinâmicas culturais, como algo que estamos sempre construindo, transformando e recriando.

Percebo ainda que, ter participado da reunião de apresentação dos projetos no CNFCP, provocou mudanças conceituais significativas na professora Maria ou, ao menos, pode assinalar o início de um processo de ressignificações. O novo olhar sobre o artista popular e sua produção implica em mudança de paradigma, introduzida com a perspectiva antropológica, que demanda estratégias comunicativas. No entanto, a prática da escola de repasse de informações depende de múltiplos fatores e pode comprometer as discussões, problematizações e desdobramentos provenientes desse processo comunicativo, como vimos na seção 3.1. A seguir, recorto uma parte dos dados referentes ao meu acesso ao interior de algumas salas de aula e aos resultados dos trabalhos produzidos na escola, à minha relação com os sujeitos da pesquisa etnográfica (professoras e alunos) e as conversas “ao pé do ouvido” vivenciadas nesse espaço de interação.

3.3 “Dando nó em pingo d’água”

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos
como um intruso desconhecido,
geralmente inesperado e freqüentemente indesejado.
Gerald Berreman

Escolhi a epígrafe acima porque ela traduz o meu sentimento inicial diante da tarefa de investigação, com as professoras, sobre suas atividades em sala de aula. Sentia-me inevitavelmente forçando a entrada em seus universos de trabalho e precisava de sua autorização. Por um lado, sabia da importância de observar os processos desenvolvidos no contexto das salas de aula (as propostas de trabalho feitas pelas professoras; a reação dos alunos; o nível de interesse e envolvimento das crianças no desenrolar das atividades; as interações sociais) e não só os resultados (produtos acabados: como cartazes, por exemplo); por outro, tinha a sensação de estar invadindo territórios e, por isso, estar agindo como um “intruso desconhecido (...) freqüentemente indesejado” (BERREMAN, 1975, p. 141).

Posso dizer que tive acesso ao processo de trabalho em algumas salas de aula, principalmente pela disponibilidade de cinco professoras. Conforme já descrevi nas duas primeiras seções de análise, pude acompanhar mais detalhadamente o trabalho de Inês, na biblioteca da escola. Além de Inês, as professoras Amanda, Juliana, Gisele e Carolina também foram bastante receptivas a minha presença em suas salas de aula. A maior parte das professoras interagiu comigo de forma “polida”, em diferentes graus, porém distante, demonstrando pouca confiança em exibir os “bastidores” de suas aulas. “Uma aceitação polida e até mesmo a amizade nem sempre significam que está garantido o acesso às regiões interiores confidenciais da vida dos que o facilitam” (BERREMAN, 1975, p. 168). Cientes do meu interesse em acompanhar o desenvolvimento das atividades relativas ao folclore e à cultura popular, algumas me convidaram para visitar suas salas depois que os alunos já tinham confeccionado algum produto, o que me privava de observar os processos de trabalho (a proposta e o desenrolar das atividades).

Esses dados são significativos porque traduzem uma tendência, entre o grupo de professoras observadas, a valorizar os resultados em detrimento dos processos. Além disso, esses dados também sugerem “um aspecto básico” da “interação social entre o etnógrafo e seus sujeitos” que, segundo Berreman, seria o “controle das impressões” (1975, p. 141). Manter as portas de suas salas de aula fechadas pode ser uma estratégia eficaz quando se deseja “controlar as impressões”. Com base em Goffman (1959), Berreman faz uma analogia

entre a relação de atores/público e a representação daquilo que se quer ou não informar, com a relação sujeitos da pesquisa/etnógrafo. Daí a expressão “segredos dos bastidores”.

Entre si, etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público. Têm que julgar os motivos e demais atributos de uns e do outro com base em contato breve mas intenso, e, em seguida, decidir que definição de si mesmos e da situação circundante desejam projetar; o que revelarão e o que ocultarão, e como será melhor fazê-lo. Cada um tentará dar ao outro a impressão que melhor serve aos seus interesses, tal como os vê (BERREMAN, 1975, p. 141).

A reflexão teórica acima talvez possa explicar aquilo que chamo de “resistência” de algumas professoras na interação comigo enquanto pesquisadora. É possível ainda que a resistência feita à coordenadora tenha sido projetada em mim, na medida em que ela foi a pessoa que me apresentou a algumas professoras nas minhas primeiras idas à escola. Por isso, a certa altura do trabalho de campo, procurei não mais tê-la como mediadora e passei a circular sozinha na escola. Notei que, apesar da minha timidez oriunda do sentimento a que me referi no início dessa seção, essa mudança possibilitou novos entrosamentos e expansão de minhas relações. Mesmo assim, a negociação para a entrada nas salas de aula foi uma questão muito delicada. Veremos, a seguir, a análise dos dados referentes às vivências processuais a que tive acesso, sobretudo em sala de aula.

3.3.1 Os “segredos dos bastidores”

(...) se o aprendizado não está na separação entre teoria e vida,
também não está na separação entre “sujeitos” e objetos”
(professores e alunos, pesquisadores e “nativos”),
mas sim na relação entre eles.
Maurício Rodrigues de Souza

Visitei a turma da prof^a. Juliana (2^a série) num momento em que as crianças estavam confeccionando mamulengos com vários materiais: jornal, retalhos de pano, meias, papel crepon colorido e lantejoulas (ver foto abaixo). Estavam bastante envolvidas na atividade e Juliana me pareceu ser uma professora muito afetuosa com os alunos, além de estimular a produção das crianças, conforme pude observar também no seu tom de voz e nas expressões faciais. Suas atitudes transmitiam leveza e alegria. Foi muito receptiva à minha

entrada em sua sala, elogiou a turma e conversou comigo sobre a atividade que havia proposto.



Foto 11 – Mamulengos feitos com jornal, tecido e lã

Enquanto trabalhavam, ouviam um CD, com Bia Bedran cantando “Flor de mamulengo”, e conversavam. Se os alunos começassem a conversar num tom elevado de voz, a professora dizia, num enquadre de conscientização/reflexão: “assim não tá dando pra ouvir a música”. Observei que, nesse momento, ela se alinhou com os alunos como professora/colega, destacando o aspecto de atividade compartilhada de ouvir música, evocando a necessidade de respeitar os demais colegas. Nesse caso, o alinhamento determinou o enquadre a partir da seleção de pistas usadas para comunicar a mensagem. Suas escolhas lexicais e paralinguísticas induziu os alunos a abaixar o volume de voz. Uma parte da turma estava copiando um dever de matemática escrito no quadro (contas de adição). Ela explicou que, como alguns alunos ainda não tinham trazido retalhos de pano, não puderam começar a confecção de seus fantoches. Contou-me que havia assistido, em casa, o vídeo sobre mamulengos (do acervo do projeto “De mala e cuia”) e, a partir daí, tinha decidido desenvolver essa atividade. Ajudei as crianças na confecção de alguns detalhes dos fantoches e permaneci ali por um tempo. Embora não tenha presenciado o momento em que a proposta da atividade havia sido lançada para a turma, era visível a aceitação e interesse, por parte dos alunos, na maneira como

estavam dedicados à produção dos mamulengos, escolhendo os tecidos e trocando opinião sobre as cores, por exemplo (OE 210807 p.1).

Gisele, professora de uma turma de 1º ano, é bem jovem e trabalha há cinco anos no município (26% das professoras entrevistadas trabalha há menos de 10 anos no município). Observei-a em situações de sala de aula nas quais manifestou-se atenciosa e colaborativa com os alunos. Desenvolveu a proposta de confecção de diferentes brinquedos de sucata (fantoques, petecas, ioiôs, pipas e dedoches) e pude perceber que as crianças participaram do trabalho com envolvimento e concentração. Acompanhei a confecção dos fantoches, feitos com massinha e jornal, e notei como Gisele procurava ajudar aos alunos, com paciência, quando necessitavam cortar e colar os materiais. Como seus alunos estavam plena fase de desenvolvimento do controle motor fino (crianças de 7 anos aproximadamente), esse apoio era fundamental. No dia da culminância toda a produção dos brinquedos foi exposta no pátio, sobre algumas mesas (OE 310807 p. 2).



Foto 12 – Brinquedos de sucata: petecas, ioiôs, pipas e dedoches

Certa vez, encontrei a prof^a. Amanda na sala dos professores e ela me disse que seus alunos estavam trabalhando com frases de pára-choque de caminhão. Disse também que eu poderia ir lá, que a sala estava aberta para mim. Aproveitei a oportunidade e fui. Os alunos (5º ano) estavam em grupos de 5 ou 6 e eu fui andando pela sala, observando o que faziam. Havia um desenho da frente de um caminhão que eles coloriam e escreviam uma frase no pára-choque. Depois escreviam o que, para eles, era o significado da frase (ver foto abaixo).

Me chamou a atenção o fato do mesmo desenho ser feito em todos os grupos. Finalmente, quando cheguei à mesa da professora, que nessa hora já estava em sala novamente, vi que havia um molde do caminhão mimeografado, sobre o qual os alunos coloriam. Interpretar as frases, portanto, era o maior desafio para os alunos. Eles me pediram ajuda mas disse-lhes que não era difícil e que eles tinham que discutir entre eles e descobrir. Era uma situação bem parecida com a proposta de atribuir significados aos ditos populares, durante a qual estive presente e os ajudei na interpretação. Abro aqui um parêntese para ressaltar, como mostram os dados, que minha relação com as crianças, fluiu de modo bem diferente, livre das tensões, descritas acima, com as professoras. Fui sempre muito bem recebida pelos alunos e nossa interação foi bastante colaborativa. Notei uma dificuldade geral, entre as crianças, para a realização dessa tarefa de atribuir significados aos provérbios e as frases (OE 270807 p. 1). O registro fotográfico evidencia a falta de correção: a frase no pára-choque do caminhão diz “Eu amo a sogra de minha esposa” e os alunos colocaram “significa que ele gosta da sogra dele”. Um olhar mais atento veria o equívoco: a sogra da esposa é a própria mãe do sujeito.

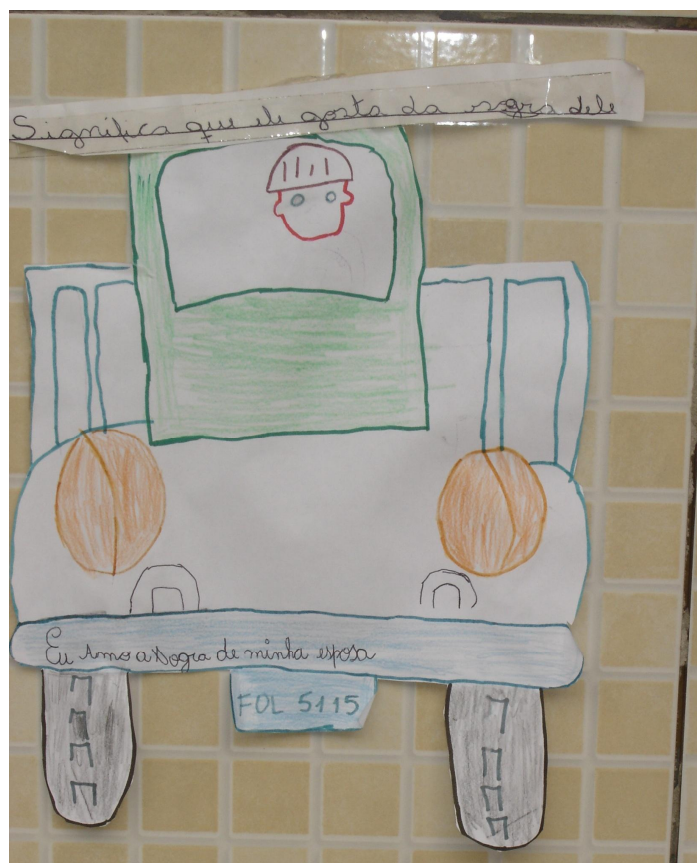


Foto 13 – Frases de pára-choque de caminhão: atribuir significados

Como pude observar diferentes situações de interação da prof^a. Amanda com seus alunos (2 turmas do 5º ano), notei que, apesar da variedade de propostas que desenvolveu com as crianças (brincar com adivinhas e trava-línguas; interpretar provérbios e frases de caminhão; “aplicar” brincadeiras de roda com crianças menores; reescrita de lendas; pesquisar sobre danças típicas brasileiras; criar coreografias para apresentação), ela pareceu-me pouco envolvida nos desdobramentos das propostas. A reescrita das lendas, por exemplo, indicava falta de correção gramatical em alguns textos. Seus alunos pareceram bastante envolvidos na criação de coreografias de danças durante os ensaios que realizavam no pátio, assim como nas apresentações, mas não demonstraram o mesmo interesse em outros processos de trabalho como aquele descrito na subseção 3.2.3, no qual foi proposto o trabalho com brincadeiras de roda. Os meninos, principalmente, não conseguiam lembrar das cantigas de roda e, por isso, não puderam sair para o pátio quando o restante da turma foi brincar lá fora com as crianças menores (o que soou como um castigo). Achei esse momento, de “aplicar” as brincadeiras de roda, a parte mais interessante da proposta porque lembrava o jeito como esses jogos infantis são transmitidos de uma geração à outra. No entanto, Amanda parecia indiferente à cena, conversava com outras professoras e mantinha uma expressão de enfado. Um conjunto de pistas que indicavam desinteresse, pelo esforço das crianças na realização das propostas, como também sugeriam cansaço e desgaste, pelo seu próprio esforço em lidar com a rotina escolar (45 horas por semana). O enquadre de bronca/reprimenda, na relação com os alunos, era quase uma constante, nesse caso (OE 160807 p. 1-2).

Acompanhei, também, o processo dessa turma produzindo cartazes, em grupos, sobre “danças típicas brasileiras”. Amanda havia passado esse tema como pesquisa, no início da semana, com o seguinte roteiro: “a origem, a forma como se dança, a região onde é característica, a música e o vestuário”. Quando passei pelos grupos, os alunos e alunas estavam recortando trechos de textos, em sua maioria, encontrados na internet. Vi também “xérox” de livros. Alguns recortavam, outros colavam, outros desenhavam ou recortavam alguma ilustração para a confecção dos cartazes. Os grupos escolheram temas variados: 1. Bumba-meu-boi; 2. Festa junina; 3. Maracatu; 4. Samba; 5. Frevo. Conforme já disse, não houve consulta ao acervo do projeto “De mala e cuia”. Observando a confecção dos cartazes, pude perceber que a estratégia utilizada foi justamente aquela criticada por Lucia Yunes, em sua entrevista, quando se refere a sua preocupação com a pesquisa escolar na qual “os meninos [acabam] copiando os livros, arrancando páginas dos livros. (...)” (ELY 020708 p. 276). Na foto abaixo é possível ver um desses cartazes.

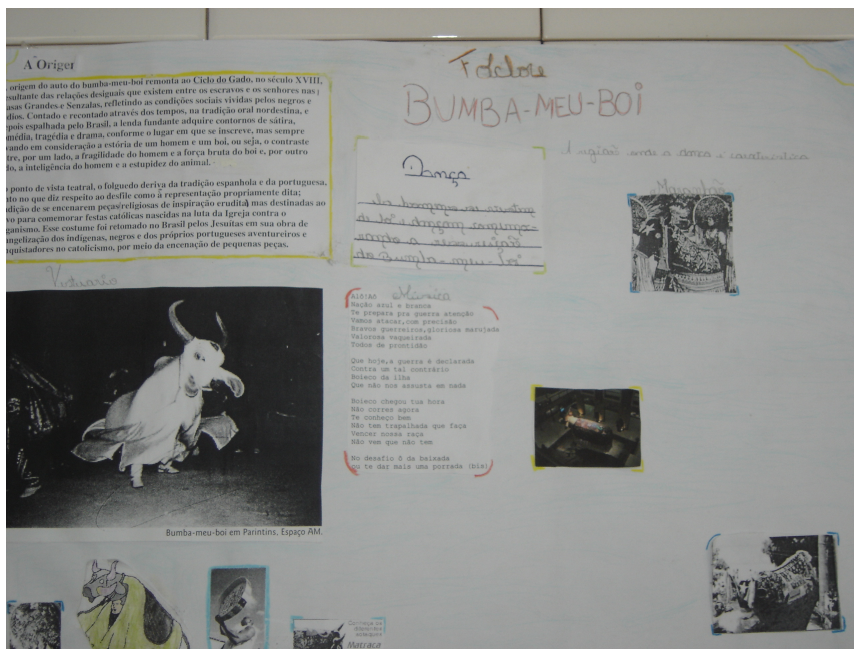


Foto 14 – Pesquisa de “danças típicas brasileiras”: Bumba-meu-Boi

Aqui cabe confrontarmos a orientação do roteiro desse trabalho, proposto pela professora: “a origem, a forma como se dança, a região onde é característica, a música e o vestuário”, com um segmento da entrevista de Lucila (EL 010708 p. 291-292):

Segmento 28

Lucila: E tem uma outra questão que eu acho que também... que é fruto da campanha, da maneira como a Campanha do Folclore foi colocada, os livros didáticos que foram produzidos, que é o uso do folclore como um instrumento (...) Quando eu falo da exposição e dos temas que ela trata como instrumento, eu tô falando é dos conteúdos que ela traz. É... o folclore como um instrumento, eram as expressões, então a dança folclórica era usada na escola pra lidar com questões de moral e cívica basicamente. Né, da (solidariedade), a do conjunto, do... da organização. A dança era dançada e e... as vantagens eram essas, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Era um instrumento pedagógico. O que a gente tenta trabalhar é que... que dança é essa? Por quê que as pe- que pessoas são essas que dançam isso? Por que dançam isso? Em que período dançam? Por que motivo dançam?

No entendimento de Lucila, o foco de atenção se desloca da manifestação cultural em si para uma investigação dos sujeitos produtores/agentes sociais e seus contextos: “que pessoas são essas que dançam isso? Por que dançam isso? Em que período dançam isso?”. Diferencia a perspectiva contemporânea do enfoque herdado da campanha de folclore (CDFB), quando “a dança folclórica era usada na escola pra lidar com questões de moral e cívica basicamente”. Vemos aqui mais um exemplo de memória da CDFB, ainda em curso no

universo escolar, em confronto com a perspectiva que os educadores do CNFCP tentam discutir com os professores: “você vive dizendo que o folclore é longe, a gente tá te dizendo que o folclore é perto. Você vive falando de um contexto do boi, eu tô falando que tem um contexto na sua sala de aula, tô te dizendo que o menino que tá sua frente participa de uma folia e você tá pensando na, no boi do Maranhão” (ELY 020708 p. 273).

Embora eu tenha exemplificado acima, através dos meus registros e comentários, alguns processos de trabalho em sala de aula, não acompanhei a confecção de grande parte da produção das turmas. Isso ficou evidente quando o “dia da culminância” foi se aproximando, e muitos cartazes foram surgindo nos corredores externos às salas de aula. Veremos, a seguir, alguns exemplos desse período do trabalho.

3.3.2 O “dia da culminância” e a ênfase nos resultados

Interessam mais os bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem. Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação.
Nestor Garcia Canclini

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra culminância, termo muito usado em instituições de ensino, significa: “ponto mais alto; ponto mais elevado de qualquer coisa; zênite; apogeu; culminação”. No contexto escolar, é usado para indicar o auge de um projeto, o dia das apresentações dos trabalhos feitos durante determinado período, ou seja, o resultado do processo de construção e desenvolvimento. Observei uma tendência dos docentes a valorizar muito mais a culminância, ou seja, o produto, do que o processo do trabalho. Algumas observações etnográficas sugerem essa leitura, como veremos nessa subseção.

Nas primeiras conversas ao telefone com a coordenadora da escola, senti um descompasso sobre o acompanhamento do trabalho. De um lado, a minha orientadora e toda a literatura a respeito destacavam a importância da entrada no campo para observação do cotidiano escolar em suas ações processuais diárias; por outro, a fala da coordenadora afirmando: “nós ainda não começamos”. Enquanto ouvia essa explicação, eu pensava: “é claro que já começaram, me interessa acompanhar o processo”, o que provocava minhas primeiras ansiedades com relação ao acesso ao campo. Essa perspectiva da coordenadora foi recorrente em grande parte das professoras. Apesar de ter solicitado, que me chamassem

quando estivessem trabalhando com o tema do folclore em suas salas de aula, muitas professoras preferiam me chamar, quando tinham produtos acabados e gostavam que eu os fotografasse.

A prof^a. Michele ainda não havia me convidado para entrar em sua sala de aula. No final de agosto, de repente, me chamou para fotografar seus murais: “Quer ir na minha sala agora? Eles [os alunos] estão no recreio”. Ao entrar em sua sala, me deparei com um mural bem grande, recheado de ilustrações. (Ou seja, ela já sabia do meu interesse mas não se sentiu à vontade para abrir suas portas enquanto não tinha um produto. Tudo o que me restou a fazer, nesse caso, foi analisar esse produto que, aliás, sugere muitas pistas). Notei que as imagens recortadas de personagens de algumas das lendas lidas na biblioteca ali se repetiam. Outra constatação foi o uso de moldes. Os formatos dos Sacis eram os mesmos, assim como os Curupiras, as Iaras e os Bois. Aos alunos deve ter sido pedido que colorissem e recortassem os moldes que provavelmente foram xerocados. (OE 310807 p. 2). Interessante também foi sua opção por me convidar para entrar em sua sala num momento em que os alunos não estavam: “Eles [os alunos] estão no recreio”. Lembrei-me que, certa vez, indo para a quadra de esporte da escola, passei ao lado das janelas de sua sala de aula e a ouvi, dirigindo-se aos alunos, num volume de voz bastante alto, sinalizando um possível enquadre de bronca. Como desconheço o contexto da situação, não posso analisá-la. Apenas são dados que sugerem a inferência de que, muitas vezes, as professoras não se sentiram à vontade para revelar “os segredos de seus bastidores”, ou seja, expor as estratégias utilizadas para lidar com os momentos de tensão e enfrentamento, freqüentes nas rotinas escolares. Esses dados indicam também, que há uma diferença de esquemas de conhecimento entre “nós” - etnógrafas (os) e “elas” (eles) - professoras (es): o corpo docente parece considerar que o que deve ser visível e passível de ser observado é o produto, enquanto para nós, pesquisadores, observar os processos também é importante. Daí não considerarem relevante o acompanhamento. Diferentes crenças produzem diferentes comportamentos e estruturas de expectativas distintas.

Foi por desconhecer muitos dos processos em andamento no interior das salas de aula que me surpreendi, no dia 06 de setembro, “dia da culminância”⁴¹, com os cartazes que foram fixados nos corredores da escola, próximos ao pátio, local escolhido para o evento.

⁴¹ No dia 05 de setembro (quarta-feira) houve uma paralisação nas escolas do município e no dia 07 de setembro foi feriado nacional (sexta-feira). De modo que o dia da culminância ficou entre dois dias nos quais não teve aula. Isso acarretou a falta de alguns alunos, mas não pareceu comprometer o evento.



Foto 15 – Moldes de sereias coloridas e enfeitadas

Com relação aos trabalhos manuais expostos, conforme já comentado na seção 3.2, foi notável a recorrência das imagens dos personagens das lendas. No “dia da culminância”, no turno da manhã, os alunos podiam optar por outras duas atividades paralelas à apresentação das turmas no pátio: ir para a biblioteca (onde Inês os recebia com as malas abertas) ou assistir ao vídeo da Multirio com três histórias: “O Curupira”, “A Iara” e “O Saci”. A escolha desse vídeo, e não os vídeos do acervo das malas, reitera a concepção, já comentada nas seções anteriores, segundo a qual as lendas são eleitas como representantes do folclore.

A prof^a. Maria produziu cerca de onze cartazes nos quais escreveu a letra de diferentes cantigas infantis e ilustrou com desenhos seus, sobre os quais seus alunos do 5º ano coloriram ou colaram papéis coloridos. Esses cartazes estavam sobre um armário, no fundo da sala, e só foram expostos no “dia da culminância”. Assim como os murais da Educação Infantil, são cartazes confeccionados principalmente pelas professoras, nos quais os alunos tiveram pouco espaço de participação, apenas colorindo os moldes padronizados, como se pode ver na foto abaixo:



Foto 16 – Moldes de Sacis coloridos por alunos da Educação Infantil

Houve também o caso de um cartaz, feito pela prof^ª. Tânia, sem nenhuma participação das crianças, no qual foram fixados brinquedos comprados prontos (alguns foram colocados em sacos plásticos fechados, o que impossibilitava sua utilização enquanto brinquedo).



Foto 17 – Cartaz com petecas, ioiôs, corda, pipas e cata-ventos

O uso recorrente de moldes, nos trabalhos manuais expostos, também me chamou a atenção. Pude observar essa prática em todas as turmas com as quais tive contato, desde a Educação Infantil até o 5º ano. Lembro-me de presenciar uma cena, na sala da prof^a. Juliana, que exemplifica a reação de uma criança diante da tarefa de colorir moldes. Eu estava conversando com Juliana, quando uma aluna quis entregar sua prova, dizendo-lhe que já havia acabado. A professora olhou e pediu que a menina colorisse o molde de um desenho que ilustrava a prova. A aluna obedeceu meio a contra-gosto, conforme demonstrou em sua expressão facial de enfado. Naquele momento, a sugestão da professora me pareceu uma estratégia cômoda de manter os alunos ocupados, enquanto as outras crianças terminavam suas provas. E a reação da aluna indica, por trás da atitude de obediência, um certo incômodo por ter que realizar, obrigatoriamente, tal tarefa.

Assim como os cartazes feitos predominantemente pelas professoras, com uma interferência mínima das crianças, o uso dos moldes acena para uma preocupação focada no resultado. Um resultado que procura aparentar uniformidade, controle e organização. Um resultado que omite os traços e rabiscos dos desenhos infantis, suas tentativas de acerto/erro e que garantiriam o espaço para a perspectiva da criança diante do mundo, expressando a riqueza de suas investigações. Um resultado que não considera o trabalho de descoberta de estratégias diante do desafio da representação gráfica/imagética. Sabemos que, nas escolas públicas brasileiras, não é obrigatório que as turmas desses segmentos tenham aula de artes com professor(a) especializado(a). Portanto, fica a cargo do(a) próprio(a) professor(a) regente introduzir conteúdos sobre os quais, muitas vezes, não foi devidamente orientado(a) em sua formação.

Como fiz licenciatura em Educação Artística, entendo o uso de moldes como a negação da criatividade. Além disso, a reprodução dessa prática sinaliza uma falta de investimento no potencial das crianças e, estabelecendo uma ponte com a questão principal desta pesquisa, é também a negação da diversidade/pluralidade cultural. Se a criança frequenta a escola desde a Educação Infantil até o 5º ano, vivencia essa prática de colorir formas padronizadas por oito anos seguidos, no mínimo. Como não caberia aqui nos aprofundarmos sobre essa questão, quis apenas registrar meu impacto ao constatar essa realidade. Se a maior parte das professoras, em algum momento, utilizou o recurso dos moldes, durante o período em que estive no campo, por outro lado, alguns exemplos, entre os trabalhos expostos, apontam para uma prática educativa que investe na participação ativa dos alunos e no despertar do interesse das crianças. Na foto abaixo, é possível observar diferentes soluções, encontradas pelas crianças do 5º ano, para ilustrar ditos populares. Do lado

esquerdo, a ilustração de cima corresponde ao provérbio “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Abaixo desta imagem, o desenho ilustra o dito “onde há fumaça há fogo”:



Foto 18 – Ilustração livre dos alunos a partir de ditos populares

Os alunos de Leila, professora do 3º ano, apesar de trabalharem com formas padronizadas de Sereias em um dos cartazes confeccionados, desenharam livremente, sem o recurso do molde, diferenciando-se também com relação ao tema: brincadeiras/brinquedos (pião, caracol, pipa, crianças pulando corda, jogo da amarelinha, cata-vento e boneca) e comidas típicas (bolo de fubá, pipoca, canjica, paçoca e cocada), conforme a foto abaixo:

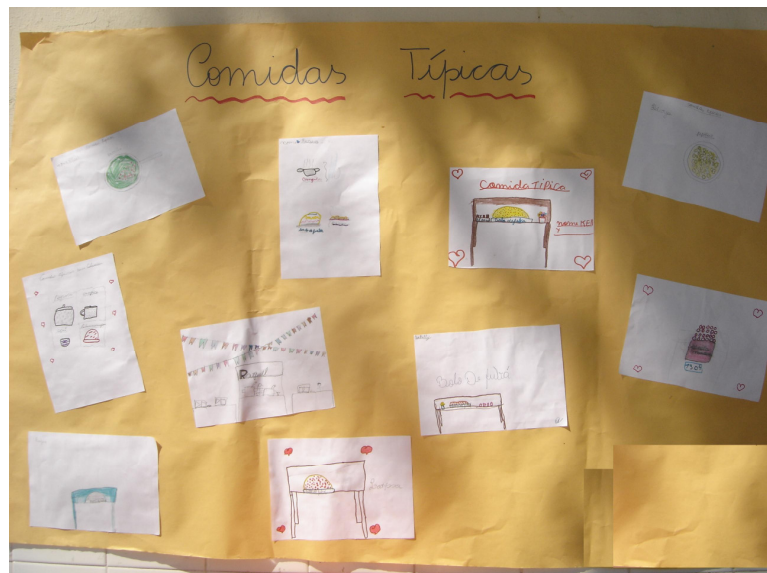


Foto 19 – Ilustração livre dos alunos sobre “comidas típicas”

Magali, professora de uma turma do 5º ano, com longa experiência no município, optou por confeccionar brinquedos de sucata que, ao serem descobertos pelas crianças, no recreio da tarde, atraíram grande número de alunos ansiosos por brincarem com os bilboquês e as pernas de pau. Os brinquedos eram simples, feitos com latas, garrafas de plástico e barbante, e mesmo assim funcionavam. Quando as crianças descobriram que podiam andar nas pernas de pau, formaram filas para esperar sua vez de experimentar o brinquedo. Na área externa, algumas crianças pulavam corda e observei que o clima do recreio estava diferente. As crianças estavam se divertindo com as novidades, visitando as exposições, pulando corda, jogando bilboquê e andando na perna de pau, dispersos pelo pátio (OE 060907, p. 6).



Foto 20 – Perna de pau feita com lata e barbante

No turno da manhã, quando os alunos do 2º segmento se espalharam pelo pátio, no recreio, vi alguns deles rindo dos trabalhos expostos, num enquadre irônico. Mas havia uma bancada, feita com mesas escolares, em frente à sala da profª. Nilda, sobre a qual havia uma exposição peculiar: várias garrafas com chás e xaropes, textos explicativos, vasos pequenos com plantas, alguns cremes para pele e varizes, um prato com pepinos cortados, recortes de revistas e uma boneca tomando banho com pétalas de flores. Essa bancada era o resultado da pesquisa sobre medicina popular, que uma turma do 5º ano havia feito, e atraiu a atenção e a curiosidade das outras turmas (inclusive dos alunos do 2º segmento). Além do material exposto se mostrar atraente, notei que as crianças que fizeram a pesquisa estavam bastante envolvidas com a proposta, dispostas a responder perguntas e tirar dúvidas, sempre

que outros alunos se aproximavam da exposição, dando explicações e oferecendo provas dos chás e demais produtos.



Foto 21 – Banho com pétalas de flores



Foto 22 – Pesquisa sobre medicina popular: chás e xaropes

Houve um momento, nesse dia, nos turnos da manhã e da tarde, dedicado às apresentações das turmas. Essas apresentações foram entremeadas com brincadeiras de adivinhas e trava-línguas, sob a regência da coordenadora que, com o auxílio de um microfone, fazia as perguntas, premiava os alunos com pirulitos (alguns por acertarem as adivinhas, outros por lerem os trava-línguas) e anunciava cada grupo que ia se apresentar. O local escolhido para a realização do evento foi o pátio, o que alterou toda a rotina da escola naquele dia. Os horários dos recreios de todos os segmentos foram modificados e algumas mesas das salas de aula foram deslocadas para lá, a fim de delimitarem o local das apresentações. Solange iniciou o evento, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, perguntando se as crianças sabiam o motivo de estarem ali reunidos. Os alunos falavam ao mesmo tempo, de modo que foi difícil ouvir suas respostas. De posse do microfone, a

coordenadora tomou a palavra novamente, pediu silêncio e anunciou: “como todos trabalhamos com o folclore, hoje faremos a culminância das apresentações”. Em seguida, começou a brincar com as adivinhas mas, em diferentes momentos, teve de conter as crianças que avançavam no espaço delimitado, ou subiam nas mesas, com a intenção de conseguir um lugar melhor para assistir ao evento.

As crianças menores foram as primeiras a se apresentarem. No turno da manhã, a turma do 1º ano, da profª. Julia, dramatizou a história “A linda rosa juvenil” ao som de um CD. Em seguida, cantaram e dramatizaram outras cantigas de roda como “A canoa virou”, “Pai Francisco” e “O Boi-Bumbá”. Juliana, professora do 2º ano, utilizou os mamulengos confeccionados pelos alunos para contar, com a técnica do teatro de bonecos, a história “O presente do Vento do Norte”, ao som de um CD de Bia Bedran. Foi um momento em que a platéia se concentrou e pude notar que havia duas funcionárias da cozinha, entre as crianças, participando animadamente. Depois a turma de Carolina dramatizou “A linda rosa juvenil” novamente, e a coincidência deixou transparecer que faltou ali uma comunicação interna entre as professoras, ou mesmo entre a coordenação e as professoras. Isso se revelou ainda mais flagrante no turno da tarde, quando ocorreu a repetição da mesma história feita pela turma da professora Julia e por uma turma da Educação Infantil. Ou seja, “A linda Rosa Juvenil” foi contada por quatro turmas, num mesmo evento (sendo duas vezes no turno da manhã e duas no turno da tarde).

Os alunos das turmas do 5º ano, das professoras Amanda, Maria e Nilda, fizeram diferentes apresentações, executando coreografias previamente ensaiadas, ao som de CDs da Xuxa e Bia Bedran: “Boneca de lata”, “Maculelê”, “As caveiras”, “Maioengo” e “Carimbó”. Em algumas dessas coreografias os alunos usaram figurinos, maquiagem e mostraram divertir-se com a execução das danças. Houve ali uma integração entre as três turmas, já que foi permitido aos alunos que participassem das cinco apresentações. Apesar de estar na escola diariamente, em duas manhãs e duas tardes, acompanhei somente alguns desses ensaios. Ressalto que a maioria deles eu desconhecia completamente, ou seja, não sabia que estavam sendo preparados.

A seqüência das apresentações, no turno da tarde, foi a mesma, começando com as brincadeiras de adivinhas e com as turmas menores. Além das repetições já comentadas, as crianças da profª. Valquíria (2ª série) surpreenderam-me pela sua empolgação, com brincadeiras cantadas em duplas que incluíam movimentos de mãos e giros sobre si mesmo, introduzindo novidades no contexto geral. A turma da tarde da profª. Amanda dançou um forró e todos trocaram seus uniformes por roupas especialmente escolhidas para a

apresentação. Por fim, alguns alunos dessa mesma turma fizeram uma roda de capoeira. A coordenadora ainda tentou mobilizar as crianças, ao final, para a formação de uma grande brincadeira de roda, mas os alunos não pareceram muito empolgados.

O evento foi se desfazendo aos poucos, enquanto as crianças voltavam para suas salas de aula, já perto do horário de saída. Foi a primeira vez que vivenciei a experiência de ficar o dia inteiro na escola e eu me sentia exausta. A sensação me fez ter uma idéia vaga do que significa trabalhar como professora em dupla regência, ou seja, nos dois turnos. Quando o evento acabou, a professora Amanda me olhou e, num enquadre de ironia/brincadeira, disse: “Pronto, agora não quero mais te ver”. Eu, imediatamente respondi: “mas você ainda vai me ver”. E ela, em seguida: “tô brincando” (OE 060907 p. 7). A atitude e fala de Amanda traduzem, no meu entender, o sentimento incômodo de parte do corpo docente da escola que, mesmo tendo me recebido para o trabalho de campo, preferia não ser observado no seu dia-a-dia. Lembro-me, por exemplo, da professora Tânia dirigindo-se aos seus alunos, num enquadre de reprimenda, num momento em que eu estava em sua sala participando do lanche coletivo das “comidas típicas”, tentando conter a agitação das crianças: “tem uma convidada importante aqui (apontando para mim). É preciso se comportar” (OE 060907 p. 5). Na fala de Amanda, parecia haver o desejo de por um ponto final para minha presença na escola já que todos os produtos e resultados já haviam sido expostos. O que mais uma pesquisadora poderia fazer ali? De novo me vi entre duas forças: de um lado, minha orientadora e toda a literatura a respeito da etnografia, dizendo-me para continuar vivenciando a rotina escolar e, do outro, a perspectiva das professoras que considerava que o trabalho havia sido encerrado.

Pude perceber outras pistas que indicavam essa visão. No encontro com os alunos, na biblioteca, no dia 04 de setembro, ou seja, antes da culminância, anotei em meus registros um comentário de Inês: “Ela disse para as crianças que naquele mês, os professores estavam trabalhando o folclore, as adivinhas, histórias e que aquelas malas eram do Museu do Folclore” e que essa semana estariam “encerrando todo esse tema do folclore”. Depois leu “O Saci” e convidou-os a escolher os livros que queriam (OE 040907 p. 1). De alguma forma Inês estava anunciando o encerramento do projeto que, como pude observar, foi delimitado pelo “dia da culminância” e não pela despedida das malas. Ou seja, embora o acervo do “De mala e cuia” ainda estivesse disponível na escola, não interessava mais trabalhar com ele. Isso se confirmou com o registro de outros dados. Notei que, no primeiro encontro pós-culminância, Inês não abriu as malas e leu uma história do acervo da escola: “hoje escolhi essa história para contar pra vocês”. Em seguida mostrou o livro “As coisas que a gente fala”,

de Ruth Rocha, indicando título, autor e ilustrador. Após a leitura, Inês comentou a história e disse: “vamos agora ler o quê vocês quiserem” e as crianças começaram a fazer suas escolhas nas estantes, não mostrando interesse pelo acervo das malas. Nesse momento, uma das malas estava aberta mas Inês não se referiu a elas, como fazia antes (OE 100907 p. 1). Minha hipótese é a de que a minha presença tenha influenciado sua decisão de abrir as malas mas, o fato de não estimular os alunos a “fuxicar” aquele acervo, como fazia antes, sugere seu desinteresse por aquele material já que havia encerrado “todo esse tema do folclore”. Um dado relevante, conforme já sinalizei acima e sobre o qual é preciso olhar com atenção, diz respeito à importância do mediador nesse processo e o conseqüente interesse/desinteresse das crianças pelo acervo das malas. O acervo em si não desperta leitores. É preciso a ação do mediador dinamizando esse acervo.

Além do mais, já estávamos em setembro e é comum que as escolas façam a associação do tema com o mês em que se comemora o dia do folclore (22 de agosto), conforme já vimos. Foi possível observar esse “encerramento” do trabalho com o folclore através de outros dados. No dia 10/09 (pós-culminância), fui à sala da professora Michele para tirar dúvidas sobre as fotos dos trabalhos e já não havia mais nada no mural. Escrevi: “o grande mural que fica no fundo da sala, e que antes estava recheado de ilustrações, agora está totalmente vazio” (OE 100907 p. 1). Após o ápice do projeto, segue-se um desmonte imediato. O processo é interrompido com a apresentação dos resultados, ou ainda, o processo visa o produto/resultado. A partir de então, o foco passa a ser a confecção do relatório. Para isso, a coordenadora solicitou que todas as professoras escrevessem sobre os trabalhos desenvolvidos. Nesses relatos, tanto a coordenadora quanto as professoras tendem a enobrecer o projeto enquanto ocultam os problemas, os conflitos internos e as dificuldades de uso daquele acervo. Surpreendi-me ao ler, no relato feito pela coordenadora, afirmações como: “Foi muito importante resgatar conceitos ‘esquecidos’, a troca de informações que envolveu pais, mães, avôs e avós” (o que, segundo minhas observações no campo, só aconteceu em um caso específico, na turma que trabalhou com medicina popular). E ainda: “A diversidade cultural de nossas comunidades foi trazida para dentro da escola e relacionada com as pesquisas do projeto” (o que, infelizmente, não condiz com meus registros). Essa última frase, a meu ver, confirma um comentário feito por Lucila, em sua entrevista: “Então, na hora de prestar contas, elas falam daquilo que elas acham que o... a pessoa responsável, representante daquela instituição [cultural] quer ouvir”. Para Lucila, “os relatos são técnicos”, ou ainda, “os relatos são duros, muito duros. Nesse sentido eles não dizem nada” (EL 010708 p. 293).

Além dos relatos escritos, a coordenadora montou um DVD (que foi entregue ao CNFCP), no qual inseriu algumas fotos que fez durante o período de empréstimo do projeto, sobrepondo frases sobre as imagens. Havia, portanto, uma preocupação com a documentação das atividades feitas na escola e dos produtos, mas a construção final do DVD, segundo pude analisar, é uma montagem que tenta otimizar o trabalho realizado.

É interessante perceber que, apesar dos representantes do CNFCP acenarem para a importância desses relatos de experiência, como instrumentos de avaliação para a própria continuidade e renovação dos projetos itinerantes, os usuários que fazem os empréstimos tendem a ser incompletos em suas observações, tecem elogios ao acervo e a iniciativa e, em geral, omitem os problemas vivenciados. “Dizem que é lindo, que é uma oportunidade ímpar, única, não sei o quê, só ficam elogiando” (EL 010708 p. 287).

Posso falar com base em minha própria experiência que, como responsável pelo empréstimo do projeto “De mala e cuia”, em 1997, para a Escola Senador Correia (na qual trabalhei dinamizando o acervo da biblioteca), sentia-me muito grata pela possibilidade de acesso aquele material e, vislumbrando futuros empréstimos, tendia a agir da mesma forma. Selecionei as melhores experiências para contar, omiti os problemas como a enorme dificuldade em mobilizar a equipe de professores a interessarem-se pelo projeto. Omiti o meu incômodo em ter que assumir a tarefa de escrever sobre o uso do acervo na escola, já que os professores (alegando falta de tempo) não atendiam as minhas solicitações de escreverem sobre suas experiências. Omiti o fato de ter tido receio pela perda dos livros e, por isso, passava a responsabilidade para os professores regentes, nas turmas. Sem falar na minha dificuldade em problematizar as questões que envolvem a mudança de paradigmas, simplesmente porque não era claro para mim, naquele momento, que mudança era essa. Omiti minha própria fragilidade quando não registrei minhas dificuldades em introduzir na escola a discussão sobre a visão contemporânea do folclore. Se eu mesma ainda estava tentando entender as diferenças da perspectiva dos folcloristas e a dos antropólogos, como assumir tamanha tarefa?

Em consequência disso, e agora me alinho com as professoras, fazemos comunicações cordiais nesses cadernos, optamos por utilizar termos polidos e dar a melhor impressão possível de nossas escolas (as instituições que estamos representando) e do nosso desempenho individual, enquanto docentes. Além do mais, sabemos que seremos lidos por profissionais de outras escolas, pois todos nós lemos, mesmo que rapidamente, o que as outras escolas também registraram nesse caderno que acompanha as malas, conforme me falou a coordenadora, certa vez, em uma conversa informal. Como pesquisadora, suspeito que tudo

isso aponte para a constatação de que o caderno de relato de experiências pode ser um instrumento insatisfatório, incompleto, para a análise profunda do uso do acervo disponibilizado. Por outro lado, em meu contato direto com as professoras, seja em conversas informais, seja na interação proporcionada pelas entrevistas, pude registrar algumas observações, comentários e reivindicações importantes, como veremos a seguir.

3.3.3 O espaço das reivindicações ou “conversas ao pé do ouvido”

Predomina a vontade de difundir e promover o patrimônio popular (...).
Essa política promocional vem gerando valiosas experiências educacionais
e participativas (...) mas raras vezes baseia sua ação difusora
em investigações sobre o que pensam e fazem os que a recebem.
Nestor Garcia Canclini.

Depois que as malas voltaram para o CNFCP, minhas idas à escola se justificavam pela necessidade de realizar entrevistas. Previamente, já havia comunicado às professoras, à direção e à coordenação sobre essa segunda fase da minha pesquisa de campo. Primeiro, fiz as entrevistas estruturadas para coletar os dados demográficos, conforme já dito na subseção 2.3.4.1, com todo o corpo docente envolvido com o projeto e, para isso, esperei os momentos mais apropriados para abordar as professoras⁴². Embora tenha havido algumas dificuldades pontuais para obter o preenchimento dessa entrevista, a maior parte do corpo docente me recebeu bem.

Percebi que o contato mais estreito com cada professora gerou um espaço de “confidências”. Além disso, a essa altura, todos já estavam mais acostumados com a minha presença na escola e sabiam da minha pesquisa. Uso o termo “confidências” inspirada em Berreman, que narra experiência semelhante vivida em um de seus trabalhos de campo: “à medida que aumentava a confiança na equipe de etnógrafos, alguns membros de cada um dos grupos da aldeia nos admitiam como confidentes e discutiam segredos, que os outros membros dos mesmos grupos não teriam revelado”. E ainda, conforme Berreman, “os indivíduos não revelavam segredos, que contrariassem diretamente a impressão que desejavam dar de si mesmo” (1975, p. 159).

Quando entrava nas salas de aula, e a professora fechava a porta, criava-se um enquadre de cumplicidade no qual elas se sentiam mais à vontade para interagir comigo.

⁴² Na maior parte dos casos, procurei as professoras no momento em que seus alunos estavam na aula de Educação Física, a fim de não interferir no andamento das aulas.

Algumas vezes isso acontecia mesmo com as crianças presentes na sala. Enquanto preenchiam os formulários da entrevista contavam-me sobre suas histórias pessoais. Um dos itens da entrevista que mobilizava esse tipo de lembranças diz respeito ao tempo de magistério. Algumas delas pareciam se dar conta, naquele momento, da extensão do tempo dedicado a essa profissão. Nesse sentido as entrevistas, mesmo as estruturadas, funcionaram como um instrumento ou um espaço que ativou memórias.

Algumas aproveitavam a oportunidade para queixar-se de problemas internos que enfrentavam na escola. Juliana me contou que fazia muitos cursos de atualização e que havia preparado “um monte de coisas para apresentar no Centro de Estudos, mas tinha se aborrecido porque as professoras dali acham que já sabem tudo” (OE 161007 p. 2). Ela narra uma frustração pessoal por ter trazido uma proposta para o encontro com as demais professoras e não encontrar a receptividade que esperava. Critica o comportamento da equipe e define a posição das demais professoras como resistentes ao novo (“acham que já sabem tudo”). Em outra ocasião, em conversa informal com Maria, numa situação em que estávamos sozinhas e de portas fechadas, no momento em que fomos para o fundo da sala, ela me disse: “Cá pra nós... as professoras aqui não fazem as coisas porque não gostam da coordenadora. Eu acho isso pequeno porque a gente deve pensar nas crianças” (OE 040907 p. 2). Maria utilizou um tom de voz baixo e fez escolhas lexicais (“cá pra nós”) que sugerem um enquadre de confiança para falar de tensões existentes entre professores e coordenação. Além do que, expressou sua indignação sobre a relevância do boicote à coordenação interferir no trabalho com as crianças. Mas, por alguma razão, preferiu ocultar sua perspectiva e não revelar abertamente sua opinião para a escola. Algumas pistas de contextualização, como o olhar que conferia à porta eventualmente, indicaram sua preocupação em não ser ouvida por outros.

Nas entrevistas semi-estruturadas, algumas respostas sugerem o uso desses momentos como espaço de reivindicação. Quando perguntei a Inês se havia mais alguma coisa que ela quisesse falar sobre a presença do projeto na escola, ela me disse: “Acho que o projeto deveria ser mais divulgado nas escolas... né... eu acho que, né, muitas escolas carecem desse contato, né?”. Inês solicita uma maior divulgação do projeto e considera importante que o CNFCP o faça através de um “profissional” ou “via e-mail mesmo” (EI 011107 p. 233). Entendo sua fala, nesse segmento, como um recado que quis mandar para a instituição cultural responsável pelo projeto.

Na entrevista com Maria, embora ela já tivesse me dito, em outro trecho, que se ressentiu pelo pouco tempo e dificuldade de acesso ao material das malas, voltou a esse

tema quando eu lhe perguntei se queria me contar mais alguma coisa, que eu não tivesse abordado (EM 191007 p. 214):

Segmento 29

Maria: Não é..., eu acho que de, é..., é necessário, né, que seja colocado pras pessoas que desenvolveram o projeto, esse proble-..., essa problemática do tempo

Ana: Hum

Maria: pra você conseguir estudar, porque eu vi ali na..., na mala havia materiais importantes pra gente ler e planejar melhor e que não deu pra você ler... e organizar, né. Aí teria que entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação, e pedir um CE [Centro de Estudos] justamente pra gente fazer isso tudo, um CE integral, né, (quer dizer) um dia inteiro que cê fica aqui, uma, um período inteiro que você fica, pra você conseguir olhar, e daí - seria até pouco tempo, né, o ideal seria mais de um - pra você ver o material e o outro (por exemplo) pra você organizar o teu planejamento.

Ana: Hum hum

Maria: Aí o trabalho seria exemplar.

Nesse caso, Maria aproveita o espaço da entrevista para reivindicar “pras pessoas que desenvolveram o projeto”, assim como para a Secretaria Municipal de Educação, um tempo maior “pra você ver o material” e “organizar o teu planejamento”. Segundo seu ponto de vista, “na mala havia materiais importantes pra gente ler e planejar melhor”, ou seja, ela reconhece a importância e utilidade do acervo, mas observa que não houve tempo suficiente para conhecê-lo, o que acarretou em dificuldades no planejamento. E apresenta como proposta, o uso dos encontros periódicos do corpo docente da escola para esse fim, ou seja, o espaço do Centro de Estudos. Para ela, ter tempo para conhecer o material e “organizar o teu planejamento” poderia garantir o sucesso do projeto: “Aí o trabalho seria exemplar”.

Destaco, a seguir, mais um exemplo de trechos de entrevistas no qual é feita uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação. Alzira, professora de uma turma da Educação Infantil, fala sobre seu desejo de passear mais com as crianças e sobre a dificuldade para conseguir transporte: “se eu pudesse, levava lá em Botafogo, no Museu do Índio (...) Mas, infelizmente, a gente tem uma dificuldade muito grande por causa do ônibus, né?”. Vale ressaltar que Alzira, além de professora no turno da manhã, é funcionária da CRE (Coordenadoria Regional de Educação), órgão mediador entre as unidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação e, mesmo assim, parece usar o espaço da entrevista para passar o recado para o órgão central: “Tinha vontade de fazer muito mais passeio com eles”, por isso sugere: “Que a prefeitura viabilizasse muito mais ônibus, pra gente poder passear com eles”. Aponta um problema freqüente nas escolas públicas, que é a dificuldade de conseguir transporte para levar os alunos aos espaços culturais da cidade. Ela reconhece a

importância dessa prática, expressa seu desejo enquanto professora e alinha-se como tal quando diz: “(Nós) aqui no município, e a gente não pode pegar dinheiro, nada disso” (EAI 231007 p. 247 e 250). Não tendo a alternativa de arrecadar dinheiro com os pais, como fazem as escolas particulares quando organizam passeios com os alunos, as escolas públicas dependem da prefeitura para conseguir o transporte. Alzira expressa uma questão central que se impõe para as instituições públicas que é a questão da viabilidade do acesso democrático aos museus e centros culturais. A dificuldade com o transporte é um dos problemas mais frequentes, apontados pelas escolas públicas, nos levantamentos feitos sobre as dificuldades de ida aos museus⁴³.

Nos últimos segmentos, foram apontadas questões importantes tais como: a) atritos internos de relacionamento que podem dificultar o trabalho pedagógico na escola, b) o tempo necessário para análise e planejamento do uso do acervo do projeto, c) a viabilidade do transporte para levar as crianças em passeios para atividades extra-muros, d) as dificuldades financeiras que impedem a realização de determinados eventos. O que esses exemplos têm em comum é o fato de serem reivindicações de professores direcionadas para o órgão centralizador das unidades escolares municipais, ou seja, a SME. Isso sugere problemas de comunicação dessas instituições/órgãos de ensino, além de evidenciar uma cultura centralizadora e hierarquizada. São questões que poderiam estar registradas no caderno de relato de experiências, mas que só foram levantadas nas entrevistas. A sugestão feita pela professora Maria, de aproveitar o tempo dos Centros de Estudos para maior contato com o acervo das malas, parece-me relevante, já que lida com a questão do tempo de modo qualitativo, e não só quantitativo, como é muito recorrente nos relatos de experiências, nos quais as escolas se queixam do pouco tempo de empréstimo do projeto.

A percepção de Maria dá relevo a outro tipo de questões que podem ser significativas para a equipe do CNFCP. A dinâmica interacional das entrevistas, nesses casos, funcionou como aquilo que Lucila chamou de uma “conversa depois” do empréstimo. São apenas alguns exemplos que indicam a importância e a necessidade de investimento em uma maior interlocução entre o CNFCP e as professoras usuárias do acervo, a fim de obter dados mais significativos sobre a operacionalização do projeto. A própria Lucila reconhece essa necessidade em sua entrevista quando diz: “(...) até agora a melhor solução seria fazer a

⁴³ Sobre isso, ver dissertação Regina de Souza e Silva (1996), na qual analisa o “Projeto Museu-Escola”, do Centro de Memória da Educação da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, através do qual se tentou viabilizar uma aproximação dessas duas instituições. Iniciativa frustrada por falta de recursos.

conversa depois, né? Tentar fazer com que eles relatem, o máximo possível” (EL 010708 p. 295).

Penso ter destacado e interpretado, nesse capítulo de análise, os dados mais importantes, procurando responder as questões a que me propus nesse estudo de caso de natureza etnográfica. Finalmente, chegamos ao momento de tecer as considerações finais dessa dissertação, com base em tudo o que foi discutido até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) o museu, o patrimônio e a educação
configuram campos de tensão e intenção.
Mario Chagas

Após acompanhar o empréstimo do projeto “De mala e cuia”, do Programa Educativo do CNFCP, à Escola Municipal Coralina e examinar o conjunto de dados recolhidos, é chegado o momento de construir as considerações finais desse estudo de caso, de natureza etnográfica. Apresento, portanto, algumas respostas à questão principal da pesquisa a partir da análise de um estudo de caso específico: em que medida o empréstimo do projeto “De mala e cuia”, operacionalizado pela escola Municipal Coralina, reiterou ou modificou discursos/memórias cristalizados, a respeito do folclore e da cultura popular, problematizando a pluralidade cultural brasileira, no universo escolar estudado? A análise dos dados me fez perceber aspectos importantes da operacionalização do projeto, das práticas comunicativas entre o CNFCP e essa escola e, também, da comunicação interna de cada instituição. A análise possibilitou ainda examinar a partir de que memórias do folclore a escola trabalha e como o corpo docente reagiu diante da perspectiva antropológica contemporânea introduzida através das ações educativas/projeto itinerante “De mala e cuia”, no uso (ou não) do acervo, nas atividades desenvolvidas, nas construções discursivas conceituais e nas avaliações do material de empréstimo.

Um aspecto fundamental a ser destacado diz respeito à constatação de que a memória do folclore, na escola observada, traz traços marcantes da CDFB. Ao examinar os dados relativos à concepção sobre folclore e cultura popular, na seção 3.2, seja nos segmentos destacados das entrevistas, seja nas observações etnográficas, observei uma forte tendência, entre os docentes, a eleger as lendas como representação simbólica do folclore. Tal constatação consubstancia uma avaliação feita por Lucila, em sua entrevista, sobre o uso do projeto em uma determinada escola, numa situação em que ela pôde estar presente: “Mas aí eu comecei a perguntar como é que foi, queria que relatassem e tudo mais, babababababa... E aí os relatos... aí elas falavam... ah, das lendas, dos mitos, das histórias, de trava-língua, aqueles mesmos temas de sempre, né?”. Ou seja, um relato que, segundo ela, era “um negócio... completamente deja-vù” (EL 010708 p. 294). Nesses casos, em que foram produzidas associações do folclore e da cultura popular exclusivamente a lendas e a categorias tais como “antigo”, “distante”, “regional”, “não urbano”, “anônimo”, ou ainda, como algo que precisamos “resgatar” a fim de preservar nossa identidade nacional, percebo que ocorre a

reiteração conceitual. Ou seja, deparamo-nos com a reprodução de uma “memória enquadrada”, nos termos de Pollak (1989).

Se por um lado a análise dos dados sugere reiterações, ela também aponta para ampliações conceituais. Em muitas situações analisadas, notei que as professoras produziram associações entre as categorias folclore/cultura popular e a atualidade, o cotidiano e a circularidade cultural, reconhecendo o caráter dinâmico da cultura como algo que construímos no nosso dia-a-dia e que está em permanente transformação. Nesses casos, mais alinhados com a perspectiva antropológica contemporânea, foi possível observar as crianças envolvidas na confecção de brinquedos (pipa, ioiô, dedochê, fantoche, peteca), na criação dos mamulengos, no exercício da brincadeira com “pernas de pau” e “bilboquê” ou na pesquisa de ervas, chás, xaropes e outros produtos da medicina popular, presentes em seu cotidiano.

Uma vez que o CNFCP objetiva, entre outras propostas, introduzir nas escolas uma reflexão que amplie as noções de folclore e cultura popular, verificar mudanças conceituais redimensiona a importância do programa educativo dessa instituição cultural. Mas há nuances que precisam ser contempladas, como as distinções que algumas das professoras entrevistadas fazem a respeito dessas categorias, conforme vimos na seção 3.2. Enquanto o CNFCP concebe as duas noções como sinônimos, nas escolas, muitos exemplos sinalizam outra perspectiva, como reconhece a própria Lucila: “E aí isso bate com a história que a Elisa⁴⁴ é... apontou, entendeu? Quando vem uma instituição que se chama Centro Nacional de Folclore, com um projeto pra trabalhar folclore, mesmo que tenha cultura popular junto... Então eles acham que aquilo é folclore” (EL 010708 p. 294). Na entrevista, Lucila imprimiu uma ênfase proposital na palavra folclore, com um aumento no volume de voz, conforme sinalizo no segmento acima. Não podemos ignorar a força da carga semântica atribuída a categoria “folclore”, imbuída de significados/discursos atravessados pelo movimento folclórico brasileiro num determinado momento histórico. O CNFCP herdou essa memória, constituinte da formação da CDFB, que teve, por sua vez, ampla inserção nas escolas através de uma distribuição massiva de materiais pedagógicos, conforme já vimos no capítulo 2. Lygia Segala, antropóloga/docente da Faculdade de Educação da UFF, afirma: “Conversando com professores do ensino fundamental, percebe-se, ainda hoje, que predomina nos planejamentos de curso esse projeto de “atrações nostálgicas”: o uso do folclore como recurso didático e divertimento” (2005, p. 108).

⁴⁴ Elisa Nacif Diniz (2007), como bolsista do PEP (Programa de Especialização em Patrimônio) IPHAN/UNESCO, examinou os cadernos de relatos de experiência que acompanham os projetos itinerantes e produziu um relatório no qual procura analisar esse material.

Pouco se incorpora nos trabalhos das discussões sobre Cultura Popular desenvolvidas nas últimas décadas pela Antropologia e pela História Cultural. Folclore é festa de agosto que consagra, *ainda hoje*, o “típico”, as regiões culturais (folclore da região norte, do sudeste...) há muito desconstruídos, teórica e empiricamente, pelos processos de migração interna, pelas novas tecnologias, os meios de comunicação de massa, a lógica de globalização cultural (SEGALA, 2000, p. 66).

A experiência de Segala, na Faculdade de Educação, traz à tona outra questão fundamental, conforme sinaliza acima e reafirma em texto mais recente: “As pesquisas de ponta da Antropologia e da História Cultural ainda estão longe dessas salas de aula, inclusive das de formação de professores” (2008, p. 2). Há, portanto, uma dimensão do problema que escapa ao alcance das ações educativas do CNFCP já que diz respeito a falhas na formação dos professores que, segundo vimos, ainda não incorporou “as pesquisa de ponta da Antropologia e da História Cultural”. No documentário “Cultura Popular e Educação”, Carlos Rodrigues Brandão sugere ao educador:

Procure repensar e re-escrever com seus alunos a “nossa história”. Estamos fartos de reis, governadores, bandeirantes, políticos (de ontem e de hoje) e militares montados a cavalo... Saibamos partir de uma “história mátria”. Começemos pela história da vida cotidiana da comunidade, do lugar social onde a escola está situada. Alarguemos esta história viva e cultural, entrelaçando-a à história real construída dia a dia por pessoas de “todos os dias”, como você, eu, ou a merendeira da escola. Do que vale aprender métodos e técnicas de “história oral” e “memória social” e continuar praticando uma história que começa com D. Manuel e termina com D. Pedro II? (2008, p. 28).

No capítulo de análise (seção 3.1), vimos também que a prof^a. Maria foi provocada a repensar as noções de folclore e cultura popular, a partir da sua participação na reunião de apresentação dos projetos itinerantes, realizada no CNFCP, iniciando um processo de possíveis ampliações conceituais em seu esquema de conhecimento. No entanto, embora Maria estivesse representando a escola nessa reunião, essa professora não foi a mediadora do projeto “De Mala e cuia” na escola. Ela conversou com a coordenadora que, por sua vez, assumiu o papel de mediação com as demais professoras. Além disso, uma parte da equipe entendeu que Inês, professora responsável pela biblioteca (local onde ficaram as malas), teria a função de mediar o acervo com as crianças, isentando-se de tal tarefa.

Se o projeto pretende enriquecer a pesquisa escolar, oferecendo amplo material para leitura e consulta, parece-me fundamental refletir sobre a importância da mediação. O tema da mediação me remete a minha experiência profissional como agente de leitura

integrante de programas como o PROLER/FBN, o Leia Brasil/Petrobrás e o LerUERJ, nos quais trabalhávamos com a prerrogativa de que a mera distribuição de livros não promove a leitura. Considerávamos de suma importância o trabalho de dinamização dos acervos e o papel do educador/mediador nesse processo. No caso específico do Projeto Leia Brasil - que circulava entre as escolas com caminhões de livros para empréstimo - por exemplo, havia uma negociação: em contrapartida à visita do caminhão, a direção/coordenação da escola teria que disponibilizar alguns professores para participarem de encontros regulares com especialistas, a fim de tornarem-se gerentes/agentes de leitura em suas unidades escolares. Havia, portanto, a preocupação com a democratização do acesso aos livros concomitantemente à preocupação com a qualificação da mediação do acervo disponibilizado. Partíamos da premissa de que, sem a ação de um mediador, o acervo em si não desperta leitores. O que ocorre com o projeto “De mala e cuia”, por razões diversas (como a falta de profissionais disponíveis na equipe da difusão cultural), é que o acervo segue para a escola, sem a figura de um interlocutor e, portanto, está sujeito a todo tipo de mediação.

Foi observado também, que o texto de apresentação do projeto que segue para as escolas, junto com o acervo das malas, não foi lido pela maior parte das professoras. Portanto, a expectativa da equipe do CNFCP, de introduzir “uma conversa com o professor” (OE 100507 p. 2) por meio da leitura desse documento, não se concretizou. Por diferentes razões, como falta de tempo ou necessidade de desenvolver outras tantas atividades, o texto, no caso observado, não funcionou eficazmente como instrumento comunicativo institucional.

Nesse estudo de caso, conflitos internos de relacionamento com a coordenadora parecem ter gerado uma resistência, por parte de algumas professoras, em consultar os títulos das malas. Problemas estruturais, como as dificuldades de acesso para manuseio do material e planejamento do trabalho, parecem ter prejudicado o desenvolvimento de atividades inspiradas naquele acervo, segundo alguns relatos. Além disso, o acesso a outros acervos, como aqueles encontrados na biblioteca da escola e os acervos pessoais das professoras, parece ter favorecido o desinteresse pelo conteúdo do projeto, em alguns casos. Questões conceituais não problematizadas parecem ter contribuído para a não diferenciação dos acervos disponíveis (das malas, da biblioteca e acervos pessoais). No entanto, em alguns exemplos vistos, certas atividades foram desenvolvidas justamente a partir da escolha criteriosa de títulos do projeto. Ademais, conforme afirma a prof^a. Juliana, a presença do projeto na escola foi responsável pela grande mobilização, naquele ano, em torno das atividades sobre folclore e cultura popular (EJ 231007 p. 222).

Um outro “nó” do projeto, para usar uma expressão da própria Lucila (EL 010708 p. 286-287), é a questão dos relatos de experiência que traduzem uma tendência das professoras a enaltecerem o acervo com elogios, por um lado, omitindo, por outro, os problemas vivenciados, as falhas observadas, as críticas e dificuldades encontradas. Essa constatação sinaliza que o caderno de relatos pode ser, muitas vezes, um instrumento incompleto para análise do uso e da operacionalização do projeto.

Foi observada uma tendência, na escola, em valorizar muito mais os resultados/produtos do que os processos de trabalho com as crianças. Isso se tornou visível, na medida em que a maior parte das professoras mostrou-se mais aberta à minha entrada em suas salas de aula somente quando já havia algum produto pronto para ser mostrado. Em contrapartida, poucas professoras consideraram relevante a minha observação de seus processos de trabalho. A ênfase nos resultados ficou evidente também no uso recorrente dos moldes, na confecção dos cartazes feitos com pouca ou nenhuma participação das crianças e no esforço coletivo de organização do “dia da culminância”. Entre as minhas observações etnográficas mais interessantes nesse dia, a espontaneidade com que as crianças brincaram no recreio, antes da apresentação formal, com os brinquedos simples feitos de lata e barbante (perna-de-pau e com os bilboquês) expostos no pátio foi o que mais despertou minha atenção. Escrevi no meu caderno de campo “um recreio diferente” (OE 060907 p. 5), porque me pareceu que, naquele momento de brincadeira, de curiosidade aguçada (havia uma fila de crianças esperando sua vez para andar na perna-de-pau), a presença do projeto estava realmente se materializando.

Esta reflexão me remete a uma conversa informal, com a coordenadora, sobre a presença do projeto “Olhando em volta”, no ano anterior, naquela mesma escola. Naquela ocasião, o tema da brincadeira havia sido trabalhado e, como consequência, algumas questões que vinham sendo discutidas na escola, sobre o espaço do recreio, de alguma forma foram enriquecidas. Segundo me relatou a coordenadora, uma professora resolveu pintar, no chão do pátio, jogos de amarelinha e caracol, conforme se pode ver na foto abaixo. Essa modificação espacial provocou uma mudança gradual na atitude das crianças, no espaço do recreio, já que passaram a brincar mais e brigar menos. São pequenos sinais de mudanças significativas, tão importantes de serem registrados, mas que às vezes escapam aos usuários do projeto.



Foto 23 – Pinturas no chão do pátio da escola

Por tudo isso, considero que os dados apontam para a constatação de que é necessário que o CNFCP invista em uma maior interação com as equipes escolares interessadas em fazer empréstimos dos projetos itinerantes, sobretudo no caso do “De mala e cuia”. É visível que, para o alcance dos objetivos traçados, é necessária a atuação de um interlocutor – representante da instituição cultural - que dialogue com a escola, mesmo que isso signifique menor expansão quantitativa dos projetos. Mais uma vez é importante ressaltar que, do modo como a interação institucional está estabelecida, a representante da escola que participa de reunião no CNFCP, além de ter uma oportunidade única de refletir, junto com a equipe da difusão cultural, sobre as questões conceituais problematizadas nesse encontro, muitas vezes não é a pessoa que assume o papel de mediadora na escola. E, mesmo que fosse, dificilmente se sentiria segura o bastante para encaminhar discussões de tamanho porte junto a seus pares no universo escolar. Eu mesma, conforme já comentei, me senti sem subsídios para tal tarefa, em 1997, quando fui professora responsável pelo empréstimo do projeto. Hoje, depois de toda esta pesquisa, depois das leituras e reflexões que fiz, das observações e interpretações dos dados que realizei, posso entender com mais clareza ainda a complexidade

dessa função mediadora. A questão de fundo, de mudança paradigmática, atravessa toda essa discussão:

Pressupostos paradigmáticos são alicerces de processos epistemológicos de longuíssima duração, construções teóricas solidárias entre si, que se naturalizam, fundamentando uma determinada concepção de mundo, em seus aspectos ontológico, antropológico e epistemológico. Há sempre uma concepção da realidade, do ser humano e do conhecimento que fundamenta as distintas perspectivas teóricas (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

As práticas comunicativas são constituídas por mal entendidos. Mais do que imaginamos ser possível. Certos ruídos na comunicação podem comprometer o sucesso dessas práticas dialógicas. A interação vivida nas entrevistas, como vimos, além de ativar a memória, gerou um espaço de confidências e reivindicações importantes. A necessidade dessa “conversa depois”, como aponta Lucila, se confirmou com essa experiência. E, mais do que isso, se a instituição cultural busca atingir determinados objetivos nessa aproximação com a escola, através do professor, é preciso pensar em que medida suas ações poderiam ser mais eficazes qualitativamente. Talvez a análise dos dados sinalize para a necessidade de uma conversa antes, durante e depois. Segundo sugere a prof^a. Maria, o espaço do Centro de Estudos parece ser uma ótima oportunidade para a realização dessa interação/interlocução com os professores, na própria escola.

Com relação à questão principal desta pesquisa, observei que, apesar de uma forte tendência observada na escola em perpetuar discursos/memórias cristalizados a respeito do folclore e da cultura popular, as ações educativas propostas pelo CNFCP, em alguns casos, conseguem modificar e atualizar essa perspectiva. No entanto, o tema da pluralidade cultural apareceu como um aspecto complicador, na prática pedagógica, conforme avalia a prof^a. Juliana, na sua entrevista: “hoje em dia, assim, também, [a gente] não pode tá colocando muito esses fatores religiosos, por causa da diversidade das religiões” (EJ 231007 p. 221). A opção pelo silenciamento contraria os princípios do documento “Pluralidade Cultural”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que recomenda investir na superação de qualquer tipo de discriminação e exclusão social: “a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em zona de sombra que leva à proliferação da ambigüidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo” (BRASIL, 1997, p. 57).

Na maior parte dos casos analisados, as professoras não pareceram construir pontes entre educação, cultura popular e o tema da pluralidade cultural brasileira. A palavra folclore ocupa um espaço, no imaginário da escola, atrelado a uma memória enquadrada que tende a reproduzir estereótipos de Sacis e Iaras, ofuscando ricas possibilidades de trabalho com a cultura popular. Na entrevista com Lucia Yunes, conversamos sobre a dificuldade dos professores mudarem seus planejamentos sobre o folclore, apesar de se sentirem provocados no diálogo com a equipe do CNFCP, conforme ilustra o segmento abaixo (ELY 020708 p. 273-274):

Segmento 30

Lucia: A coisa da contemporaneidade, a coisa do conceito de cultura popular, essa aproximação com quem tá na sua frente, né? Que você desconhece, que você não aproveita aquilo que tá dentro da sua sala, mas você pega uma coisa que tá longe, vira uma coisa meio carnavalesca, né?

Ana: É...

Lucia: Um evento...

Ana: É uma coisa que Paulo Freire já ensinou pra gente há tanto tempo, né?

Lucia: Há muito tempo, né? E que a cultura popular é um prato cheio...

Trago também um exemplo das minhas notas de campo que sinaliza uma tendência, observada na maior parte do corpo docente, a reiterar uma distância entre os conteúdos curriculares e as experiências de vida dos alunos: “Conheci a prof^a. Nilda que foi receptiva e me contou que havia trabalhado com medicina popular e que os alunos tinham feito chás, cremes e que tinham aplicado esses cremes... Um aluno que estava ao lado dela completou: 'xarope'. E ela acrescentou: 'Ah é, ele aprendeu com a avó dele' (Que sorte ele estar ali. Se não estivesse talvez ela não lembrasse para me contar. Coisa tão valiosa dita assim, quase por acaso)” (OE 300807 p. 3). Nesse caso, a professora soube promover “essa aproximação com quem tá na sua frente”, de que falava Lucia, mas parece não perceber a importância disso: “Ah é”.

No texto, *Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire*, Maurício Rodrigues de Souza dá ênfase a um ponto crucial do pensamento desses dois pesquisadores: “a necessidade de professores e antropólogos respeitarem sempre o 'saber-fazer' comunitário já previamente adquirido por seus respectivos *outros*, sejam eles alunos ou 'nativos’”. Afinal, “não cabe mais ao professor perceber os estudantes apenas como seres de cognição, mas também como seres socioculturais, *enigmas* em constante transformação” (2006, p. 489 e 495). Penso que é disso que Lucia Yunes e eu estamos falando quando ela diz que “a cultura popular é um prato

cheio...” para trabalharmos aquilo que “Paulo Freire já ensinou pra gente há tanto tempo”. Ou seja, o “saber-fazer” comunitário: o xarope que “ele aprendeu com a avó dele”, por exemplo.

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (...) E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 10).

Em outras palavras, é disso que fala também Lygia Segala: “é fundamental a abertura das escolas para os saberes locais e expressões populares, instigando projetos de aprendizagem recíproca, de circularidade de saberes, recontextualizando e complexificando o processo de produção do conhecimento” (2005, p. 108). Nesse mesmo sentido, Carlos Rodrigues Brandão, no programa “Salto para o futuro”, sugere aos educadores:

Evite lidar com as nossas culturas populares como se elas fossem acontecimentos alienígenas que cabem em dias de festa ou na ‘Semana do Folclore’, em agosto” [...]. Toda a comunidade é um lugar vivo e dinâmico de agentes singulares e de grupos culturais criadores da vida cultural do lugar. Escolas públicas que iniciaram a montagem de programas de cursos de “pesquisas na comunidade” descobriram, com feliz espanto, o quanto havia “ali” de verdadeiros artistas, mestres e “sábios do lugar”. Por que não trazê-los para dentro da escola e da sala de aulas? E não como “peças” pitorescas e exóticas a serem vistas e esquecidas, mas como representantes do saber, sentir e viver criativo da “gente do lugar” (BRANDÃO, 2008, p. 27).

Penso que essa “abertura das escolas para os saberes locais” é um dos caminhos possíveis para o reconhecimento da diversidade cultural, o respeito à diferença e a problematização da pluralidade cultural brasileira no âmbito escolar. Se esse é um ponto fundamental nas ações educativas do CNFCP, não parece ter sido um tema relevante para a maior parte das professoras, segundo a análise empreendida nesse estudo de caráter etnográfico. Em conversa informal com a Elisa Diniz (bolsista do PEP), soube que o projeto “Olhando em volta” tem obtido um resultado mais alinhado com essa proposta. Um estudo comparativo sobre a operacionalização desses dois projetos poderia ser esclarecedor quanto a esse aspecto.

Para concluir, quero lembrar que analisei, durante esse longo percurso de reflexões, o programa educativo de uma instituição cultural. A oportunidade de participar de congressos, encontros, cursos e seminários sobre as questões que envolvem o patrimônio, a

memória e a educação em museus, me fez perceber que há, subliminarmente, um jogo de forças e tensões entre os diferentes campos disciplinares envolvidos nessas práticas comunicativas. Os campos da museologia, do patrimônio, da educação e da arte-educação são campos de saberes distintos em disputa por poder e por espaço. Cada um deles tem seu próprio histórico de reflexões, debates e publicações sobre a função educativa dos museus, mas nem sempre trocam essas experiências entre si. Quero ressaltar que se trata de uma questão eminentemente disciplinar, que esbarra em interesses competitivos, enfraquecendo as possibilidades comunicativas e dialógicas entre diferentes saberes científicos. Como sugere Maria Célia Moura Santos, essas ações dependem da interação:

Compreender a ação museológica como ação educativa significa, então, caracterizá-la como ação de comunicação, porque é buscando as interfaces das ações de pesquisa, preservação e comunicação que conseguimos nos distanciar da compartimentalização das disciplinas e, ao mesmo tempo, realizar, na troca, no diálogo, na interação com nossos pares e com os demais sujeitos sociais envolvidos nos diversos projetos, nos quais estejamos atuando, estabelecer metas e objetivos que não se esgotam na aplicação da técnica isolada, descontextualizada, evitando, assim, a dissociação entre os meios e o fim (2008, p. 137).

Um paradoxo interessante para uma próxima pesquisa: como falar sobre a importância de ouvir o outro, seja ele aluno, visitante de museu, usuário de projetos educativos ou “nativo”, se não nos ouvirmos, a nós mesmos, educadores e museólogos? “É desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu” (CHAGAS, 2008, p. 3).

Cabe ressaltar aqui que minha inserção na escola possibilitou-me testemunhar *in loco* o fato de que as ações educativas em instituições públicas são realizadas, muitas vezes, sob condições de trabalho adversas e, ainda, que os agentes sociais envolvidos nessas práticas enfrentam complexos problemas estruturais. No caso da escola municipal observada, o espaço físico inadequado, o elevado número de alunos por turma, a remuneração precária dos profissionais de ensino, entre outros, são alguns exemplos do dia-a-dia daquela instituição escolar. No caso da instituição cultural, CNFCP, pude observar outras tantas dificuldades como a descontinuidade das políticas públicas, a escassez de verba, a interrupção de projetos, a redução das equipes e o número limitado de profissionais especializados. Considero louvável a iniciativa dos representantes institucionais com os quais me relacionei durante a

pesquisa que, apesar de toda ordem de desafios, investem em projetos de parceria educativa (KÖPTCKE, 2003, p. 107) entre campos disciplinares distintos como museologia e educação.

Reitero as palavras de Maria Célia Moura Santos:

[...] achei por bem lançar um olhar para além dos problemas cotidianos dos nossos museus e das nossas escolas, impregnados da burocracia que sufoca e da falta de estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos. Não que os considere menos importantes. Ponderei que já estamos cansados de “bater na mesma tecla”, causando até um certo esgotamento. Já levamos um bom tempo constatando, avaliando, chorando as nossas mágoas; agora, considero que é mais urgente do que nunca tomar como referencial os diagnósticos já realizados e, com o embasamento necessário, buscar outras estratégias de ação (2008, p. 128).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta. Cultura Popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABREU, Regina. Num só movimento, a nação e as pessoas nacionalizadas. In: _____. **Sangue, Nobreza e Política no Templo dos Imortais**. Rio de Janeiro: PPGAS/ UFRJ, 1990.

_____. Síndrome de museus? In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1996, p. 51-68.

_____; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALENCAR, Vera. **Museu-Educação: se faz o caminho ao andar...** Rio de Janeiro: PUC, 1987.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 10, p. 50-56, set./dez. 1997.

BASTOS, Elide Rugai. **As criaturas de Prometeu** – Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira. São Paulo: Global/ Fundação Gilberto Freyre, 2006.

BERREMAN, Gerald. Por detrás de muitas máscaras. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (seleção e revisão). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, culturas, culturas populares e a educação. In: **Salto para o Futuro**. Programa especial/ Documentário: cultura popular e educação. TV Escola. Disponível em:
<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2007/pecdpc/071015_culturapopular.doc>
Acesso em: 06 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1996.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAMERON, Deborah. Small differences, big difference: interactional sociolinguistics. In: _____. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, n. 23, 1994, p. 95-115.

_____. A encenação do popular. In: _____. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

CAVALCANTI, Maria Laura V. de Castro. Isso é folclore? **Programação FUNARTE**. Ano 2, n. 22, p. 9, out. 1987.

_____. Apresentação. In: NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. Os estudos de folclore no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **Seminário Folclore e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1992, p. 101-112.

_____. **Entendendo o folclore**. Texto de divulgação feito para o Museu de Folclore Edison Carneiro/ CNFCP. Acesso em: 06 maio 2008. Disponível em:
<http://www.lauracavalcanti.com.br/imgs/conteudos/arquivos/entendendo_do_folclore.pdf>

_____. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. Patrimônio Imaterial. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 147, p. 69-78, out.-dez. 2001.

_____. Conhecer desconhecendo: a etnografia do espiritismo e do carnaval carioca. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Culturas populares: múltiplas leituras. In: **Seminário Nacional de Políticas Públicas para as culturas populares**. Anais... São Paulo: Instituto Polis; Brasília: MinC, 2005. p. 28-33.

CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha; STUDART, Denise. Educação e Comunicação em Museus de Ciência. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003.

CHAGAS, Mário. **Museália**. Rio de Janeiro: JC, 1996.

_____. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Rio de Janeiro: UNIRIO/ PPGMSD, 1997.

_____. **Imaginação Museal: museus, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: UERJ/ PPGCS, 2003a.

_____. O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. In: CHAGAS, Mario (Org.). **MUSAS**. Revista Brasileira de Museus e Museologia, Rio de Janeiro, n. 1, p. 137-146, IPHAN, 2004.

_____. **Educação, museu e patrimônio**: tensão, devoração e adjetivação. Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=145>> Acesso em: 6 maio 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORSINO, Célia. Curso Livre de Folclore; anotações pessoais da fala proferida durante a palestra “A patrimonialização das culturas”, no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, no Rio de Janeiro, no dia 14 de julho de 2006.

CRETTON, Anamaria. Memória e discurso: práticas comunicativas entre instituições culturais e escolares. In: 13º Congresso Brasileiro de Folclore. **Anais...** Fortaleza: Sebrae, 2007.

DA MATTA, Roberto. Ofício do etnólogo ou como ter *antropological blues*. In: NUNES, Édison de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando; uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DINIZ, Elisa Nacif. **Refletindo sobre os projetos educativos do CNFCP**. Rio de Janeiro: Programa de Especialização em Patrimônio, IPHAN/UNESCO, 2007. Mimeo.

DODEBEI, Vera. Construindo o conceito de documento. In: LEMOS, Teresa; MORAES, Nilson (Org.). **Memória e construção de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

DREW, Paul; HERITAGE, John. **Talk at Work**. Oxford: Cambridge University Press, 1992.

ELAZARI, Judith Mader. O museu e seu potencial educativo: preocupações com orientação para professores de 1º e 2º graus. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Papyrus/Cortez, ano 14, n. 21, 1995.

FALCÃO, Andrea Rizzotto. **Construindo o Intangível**: estudo sobre as estratégias discursivas na construção do campo do patrimônio imaterial. Rio de Janeiro: UNIRIO/ PPGMS, 2004.

FERREIRA, Claudia Márcia. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1996, p. 5-8.

_____. Apresentação. In: WALDECK, Guacira. **Brasis revelados: 50 anos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2008.

FERREIRA, Lucia. As práticas discursivas e os (im)previsíveis caminhos da memória. In: GONDAR, Jô; DOBEDEI, Vera (Org.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contra Capa; PPGMS da UNIRIO, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Beatriz Muniz. **O encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1992.

_____. Museu/Escola: etnografia de um encontro. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1996, p. 9-22.

_____. **O nós da trama: encontros e desencontros no uso educativo do Museu de Folclore Edison Carneiro**. Comunicação apresentada em seminário no Museu Casa do Pontal (RJ), 2000.

_____. Ação educativa com público escolar: a experiência do Museu de Folclore Edison Carneiro. **Revista Ciências e Letras**. Porto Alegre, nº 31, p. 353-358, jan./jun. 2002.

_____. Cultura popular e ação educativa no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Salto para o Futuro**. TV Escola. PGM 1 - Cultura Popular e Educação. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/cpe/tetxt1_2.htm Acesso em: 6 out. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

_____. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GAMA, Rita. **Quantos folclores brasileiros?** As exposições permanentes do Museu de Folclore Edison Carneiro em perspectiva comparada. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGSA, 2008.

GARCIA, Regina; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEISEL, Amália Lucy. Abertura. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **Seminário Folclore e Cultura Popular**: as várias faces de um debate. 2. ed. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, [1988] 2000, p. 9-11.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244-270.

GLESNE, Corrine. **Becoming Qualitative Researchers**: an introduction. New York: Longman, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Forms of Talk**. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 1981.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 107-148.

GONÇALVES, José Reginaldo. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 2002.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contra Capa/ PPGMS da UNIRIO, 2005.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é Memória Social?** Rio de Janeiro: Contra Capa/ PPGMS da UNIRIO, 2005.

GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. **Educação e Museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualizações. In: RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

GUIMARÃES, Alba Zaluar. Introdução. In: _____ (seleção e revisão). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dezembro/1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUYSEN, Andréas. Passados Presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela Memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 9-40.

IKEDA, Alberto. Manifestações tradicionais: rituais, artes, ancestralidades... In: GARCIA, Mariana (Org.). **Prêmio Cultura Viva**: um prêmio à cidadania. São Paulo: CENPEC, 2007.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Porto: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 95-106.

_____. Memória. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Porto: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1997. v. 1, p. 11-47.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Crianças, velhos e museu: memória e descoberta. **Cadernos CEDES**. Campinas: Cedes, vol. 26, n. 68, p. 74-85, jan./abr. 2006.

LIMA, Ricardo Gomes; FERREIRA, Claudia Márcia. O museu do folclore e as artes populares. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, n. 28, 1999.

LOPES, Maria Margareth. Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**. Rio de Janeiro: IPHAN, n. 2., p. 41-47, 2006.

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

MARIANI, Bethânia. Discurso e Instituição: a imprensa. **Rua**. Campinas: Unicamp, n. 5, p. 47-61, março 1999.

MENDIZÁBAL, Nora. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In: GIALDINO, Irene Vasilachis de (coord.). **Estratégias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____ (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NAJJAR, Jorge; NAJJAR, Rosana. Reflexões sobre a relação entre educação e arqueologia: uma análise do papel do Iphan como educador coletivo. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BEZERRA, Márcia (Org.). **Os caminhos do patrimônio no Brasil**. Goiânia: Alternativa, 2006.

NAMER, Gérard. Les Institutions de Mémoire Culturelle. In: _____. **Mémoire et Société**. Paris: Méridien, 1987.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Tanto preto quanto branco**: estudo das relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Melo. **O corpo vivido entre afetos**: psicorporeidade e intersubjetividade em Ferenczi, Balint e Winnicott. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2005.

OLIVEIRA, Carmen; ORRICO, Evelyn Dill. Memória e Discurso: um diálogo promissor. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa; PPGMS/Unirio, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: APDOC, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: APDOC, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, M. de Lourdes Borges. O folclore na escola. **Cadernos de folclore** (5). Rio de Janeiro: SMEC/ CDFB, s/d.

RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROMERO, Silvio. **Contos populares do Brasil**, folclore brasileiro. 2 v. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

ROCHA, Sebastião. É possível fazer educação sem escola? In: **Seminário de Políticas Públicas para as culturas populares**. Anais... São Paulo: Instituto Polis; Brasília: MinC, p. 96-106, 2005.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: APDOC, v. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

RUIZ, Corina Maria Peixoto. **Didática do folclore**. 3. ed. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1982.

SANTOS, Maria Célia. Museu e Educação: conceitos e métodos. In: _____. **Encontros museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008, p. 125-146.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva & Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SCHIFFRIN, Deborah. Interactional Linguistics. In: _____. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

SEGALA, Lygia. A troça, a traça e o forrobodó: folclore e cultura popular na escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. São Paulo: DP&A, 2000.

_____. Uma dinâmica de reinvenção das culturas populares. In: **Seminário de Políticas Públicas para as culturas populares**. Anais... São Paulo: Instituto Polis; Brasília: MinC, p. 107-109, 2005.

_____. **Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=522>> Acesso em: 06 out. 2008.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: _____. **O Testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas: Unicamp, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Regina de Souza e. **O Projeto Museu-Escola como experiência na Rede Pública de Primeiro Grau do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PPGMSD/UNIRIO, 1996.

SIMÃO, Luciene de Menezes. Os mediadores do patrimônio imaterial. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2003.

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as idéias de Bronislaw Malinowisk e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

STUDART, Denise Coelho. A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 à 2004. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia** – n. 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

_____. Educação em museus: produto ou processo? **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia** – n. 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

TANNEN, Deborah. **That's Not What I Meant!** New York: Ballantines, 1986.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca; GARCEZ, Pedro (Org). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

TELLES, Lucila Silva. **A ação educativa do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=570>> Acesso em: 06 maio 2008.

VALENTE, M. Esther. A conquista do caráter público do museu. In: CAZELLI, Sibeles; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina. **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VELHO, Gilberto. Cultura popular e sociedade de massas. In: _____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a, p. 63-70.

_____. Memória, identidade e projeto. In: _____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b, p. 97-105.

_____. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VILA NOVA, Sebastião. **Sociologias e pós-sociologias em Gilberto Freyre**. Recife: Massangana, 1995.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. **Projeto e Missão**: o movimento folclórico-brasileiro 1947-1964. Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

YUNES, Lucia. O prazer de descobrir caminhos: museu e biblioteca vão à escola. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Funarte. **O museu em perspectiva**. Rio de Janeiro: MinC/Funarte, 1996.

_____. Cultura popular e educação – vivências do Museu do Folclore. In: III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA/ICOM. **Anais...** São Paulo: FAAP, 2004.

_____. Oficina de elaboração de práticas educativas e culturais; anotações pessoais da fala proferida na abertura da oficina, no interior do Seminário temático de arte e cultura popular, no Museu Casa do Pontal no Rio de Janeiro, no dia 16 de junho de 2007.

_____. **O museu e a escola**. Texto extraído da Apostila do professor. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Acoes_CNFCP/O_Museu_e_a_Escola/CNFCP_Museu_Escola_Lucia_Yunes.pdf> Acesso em: 06 out. 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Textos do

Centro Nacional de folclore e Cultura Popular

Texto 1 – distribuído na reunião de apresentação dos projetos itinerantes

Texto 2 – integra o acervo do projeto “De mala e cuia”

CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR

PROGRAMA EDUCATIVO

O CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR (CNFCP) tem-se dedicado, desde sua criação em 1958, a pesquisar, documentar, difundir e apoiar as expressões da cultura popular brasileira, reunindo ao longo dos anos um rico acervo museológico, bibliográfico, sonoro e visual, e implementando ações de fomento e de difusão. Dentre essas ações, destaca-se o **Programa Educativo**, cujo propósito é apresentar uma visão contemporânea de folclore e cultura popular para o público em geral, em especial para estudantes e educadores.

O **Programa Educativo** do CNFCP abrange:

- Projetos educativos;
- Assessoria Técnica.

PROJETOS EDUCATIVOS

Visita Preparatória ao Museu de Folclore Edison Carneiro (MFEC/CNFCP)

A visita preparatória tem por propósito apresentar a exposição permanente do Museu de Folclore Edison Carneiro ao professor, proporcionando-lhe a oportunidade de conhecer o espaço e de rediscutir o conceito de folclore e cultura popular com que trabalha, dando condições para melhor explorar o museu na ocasião da visita de seus alunos.

A exposição permanente está organizada em cinco módulos temáticos – Vida, Técnica, Religião, Festa e Arte – que se referem não só a manifestações festivas e rituais, mas também a práticas e saberes cotidianos, à linguagem, à religiosidade, à organização e aos laços que compõem, reforçam e renovam a rede social de diversas comunidades do país.

Projetos Itinerantes

O Programa Educativo mantém três projetos itinerantes que circulam pelas escolas e por outras instituições que nos procuram. Os projetos foram idealizados seguindo o mesmo roteiro temático da exposição permanente do Museu de Folclore Edison Carneiro (MFEC/CNFCP).

Os projetos, que atendem majoritariamente ao público escolar do Ensino Fundamental e Médio, permanecem emprestados por **40 dias**.

OLHANDO EM VOLTA

O projeto surge em 1993, composto por objetos, painéis, vitrinas e material de apoio à pesquisa. Trata-se de um acervo itinerante que busca oferecer ao estudante uma visão de como se organiza uma exposição, desde a pesquisa de campo e a bibliográfica até a mostra final, preferencialmente, aberta à comunidade. A intenção é aproximar público e museu, desmistificando este espaço e seus objetos como algo “sagrado” e “intocável”.

DE MALA E CUIA

Surge em 1994, oferecendo um material rico e diversificado para a pesquisa escolar na área de folclore e cultura popular. A coleção é guardada em duas malas e reúne uma seleção de livros, recortes de jornais e revistas, fotografias, xilogravuras, músicas e vídeos sobre diversos assuntos, além dos textos que servem de material de apoio aos professores e estudantes.

FAZENDO FITA

Implementado em 2001, o Fazendo Fita oferece um acervo composto de músicas e vídeos selecionados segundo o roteiro da exposição permanente do museu. O projeto segue em duas malas, contendo CD's, DVD's, recortes de jornais e revistas, fotografias e textos de apoio que permitem um interessante trabalho com as manifestações do folclore e cultura popular por meio de músicas e imagens. Além de festas tradicionais, o Fazendo Fita aborda também o ciclo da vida e seus momentos rituais, a religião, o trabalho e a arte do povo brasileiro.

Reunião de Apresentação dos Projetos Itinerantes

Para ter acesso ao empréstimo de um dos projetos, é imprescindível a participação na Reunião de Apresentação dos Projetos Itinerantes.

Trata-se de encontros mensais, agendados com os professores e educadores que nos procuram, em que são apresentados os Projetos Itinerantes do CNFCP. Esses eventos são uma ótima oportunidade para se debater diversos aspectos da relação entre educação, folclore e cultura popular, com o objetivo de aproximar o CNFCP e o seu público.

ASSESSORIA TÉCNICA

Assessoria a projetos

São ações educativas articuladas a projetos, internos e externos ao CNFCP, voltadas para a promoção das expressões da cultura popular.

Atendimento aos professores

Assim como os Projetos Itinerantes e as Visitas Preparatórias ao Museu de Folclore Edison Carneiro, o CNFCP oferece orientação e assessoria na área de folclore e cultura popular para professores, individualmente ou em grupos pré-agendados, com o intuito de auxiliar e fornecer um referencial teórico para o trabalho com esse tema em sala de aula.

Partindo do entendimento de que o professor é o elemento central na relação com os estudantes, o CNFCP valoriza e investe nesse profissional, que possui as condições para melhor provocar o interesse de seus alunos.

Contatos:

Difusão Cultural do CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR (CNFCP)

Tel.: (21) 2285.0891 e 2285.0441, de segunda a sexta-feira, das 10h às 18 h

E-mail: difusão.folclore@iphan.gov.br

CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR

Rua do Catete, nº 179 (em frente à estação Catete do metrô)

Catete - Rio de Janeiro (RJ) – CEP 22.220-000

Tel.: (21) 2285.0891 / 2285.0441

Fax: (21) 2205-0090

Endereço do sítio na internet: www.cnfcp.com.br

APRESENTAÇÃO

De Mala e Cuia é uma proposta de difusão dos conceitos de folclore e cultura popular.

Você, que é educador, sabe da importância de trabalhar esse assunto. E conhece também as dificuldades de encaminhar ou trazer seu aluno à biblioteca para consultar.

Pensando nisso e na possibilidade de efetivar uma parceria com a escola para discutir folclore e cultura popular, é que apresentamos este projeto.

A idéia é ampliar a atuação da Biblioteca Amadeu Amaral junto ao seu público escolar e dividir com você um pouco daquilo de que dispomos.

Esta mala leva até sua escola livros, recortes, textos, fitas e cds, material que – esperamos – pode contribuir para ajudar seu trabalho em sala de aula.

Sua opinião sobre esta proposta é muito importante para nós. É ela que vai nos orientar quanto ao aproveitamento do material que selecionamos, bem como nos permitir revisitar a proposta sempre que necessário.

PESQUISAR

Antes de organizar esta coleção, passamos muito tempo observando nossos usuários na biblioteca. Para a maioria, a pesquisa se resume à cópia de trechos de livros. Um pedaço aqui, outro ali, e o texto fica um corte e colagem de vários autores.

Pesquisar, como você sabe, é mais do que isso e é um aprendizado; por isso não basta o estudante receber orientação na biblioteca. Precisamos do apoio do professor no sentido de preparar seu aluno, para que ele possa melhor aproveitar a visita à biblioteca.

Pesquisar é, antes de tudo, um exercício do conhecimento; é ir recolhendo informações sobre o assunto desejado, buscando diferentes autores e pontos de vista em diversos materiais de consulta, e, ao final, ser capaz de abstrair e escrever seu próprio texto e suas reflexões sobre o que leu. Essa prática se adquire no próprio pesquisar, mas é preciso que o estudante seja apoiado nesse aprendizado que, certamente, vai levá-lo à intimidade com esse processo. Esse tipo é chamado de pesquisa bibliográfica, mas existe outro, denominado pesquisa de campo; nesse caso, o trabalho é feito a partir da observação, do registro de depoimentos de pessoas, bem como do estudo por meio de fotografias ou filmes. Esse tipo de pesquisa é muito prazeroso – nada mais gostoso do que pesquisar vendo objetos, ouvindo histórias e relatos de pessoas que fazem parte delas.

Todas essas informações (dos livros, dos jornais, dos depoimentos) vão sendo acumuladas, e, no fim, a reunião de tudo o que viu permite que o estudante tenha dados suficientes para escrever sobre o tema desejado, discutindo os diversos pontos de vista, elegendo aqueles com os quais concorda, apontando as diferenças entre eles, emitindo, enfim, sua própria opinião.

E pesquisar sobre folclore? Nesse caso, as dificuldades são de duas naturezas: a primeira é quanto a pesquisa numa biblioteca como a nossa, que é especializada, cujo acervo, às vezes, não se adequa, em termos de linguagem, à compreensão dos estudantes. Muitas vezes, o professor não delimita o universo da pesquisa, e, então, fica difícil estudar o tema escolhido. Assim, se lhe for pedida uma pesquisa sobre o folclore da Região Sudeste, o aluno não vai localizar o que quer, porque, muito amplo, o assunto não permite encontrar fontes necessárias; dentro dele, cabem outros, bem menores e mais específicos, tratados nas obras publicadas.

Se lhe for sugerido obter dados sobre folia-de-reis, certamente o estudante vai localizar mais facilmente livros, revistas e jornais, e, se tiver um grupo de folia na sua cidade, até vai poder pesquisar em campo. Aliás, este é o segredo para se encontrar prazer no estudo e na leitura (e aí chegamos no segundo ponto): escolher temas que aproximem o estudante de coisas que façam sentido para sua vida cotidiana, com os quais ele possa estabelecer relações, comparar e trazer para perto a fim de melhor entender.

Pesquisar a folia com certeza vai ser maçante, mas, se for possível investigar não o passo da dança em si nem a cor da indumentária, mas o porquê da festa e o

significado do passo ou da cor da roupa, tudo pode virar festa mesmo. E, se houver no bairro manifestação igual ou parecida, então o prazer corre o risco de ser muito grande.

Tudo isso para falar que a pesquisa sobre o folclore não deveria se restringir a copiar o livro tal sobre a comida ou a roupa típica, mas buscar temas de estudo que permitam ao aluno conhecer melhor a vida e a história de sua comunidade e de seu país, possibilitando-lhe fazer relações, vivenciar as diferenças de uma história rica e interessante.

Já pensou na diversidade cultural de seu bairro e em quanta coisa que pode ser objeto de pesquisa para sua turma? A festa do lugar, as tradições locais, os artistas populares e tantos fatos que, na vivência de cada aluno, podem ser buscados com muito mais intensidade!

A ESTRUTURA DA PROPOSTA

O projeto fica cerca de um mês e meio na sua escola, e nesse tempo você pode selecionar os assuntos desejados, escolher o material e utilizá-lo nesse trabalho. É lógico que você não vai esgotar todos os assuntos da mala, até porque ninguém esgota todas as possibilidades de uma biblioteca assim, de uma hora para a outra. Certamente cada professor poderá escolher um ou mais temas e prepará-los do seu jeito, e, como a mala oferece muitos assuntos, vários professores terão condições de se utilizar dela ao mesmo tempo.

O objetivo não é esgotar tudo, mas escolher aquilo que está interessando dentro de seu programa. Certamente o projeto pode voltar outras vezes a sua escola, e novas oportunidades de pesquisa vão surgir. De qualquer modo, é bom lembrar que tudo isso é só um pedacinho de nossa biblioteca, que está a sua disposição para consulta.

É importante lembrar que é preciso escolher um lugar na escola onde o projeto fique acessível a todos os interessados.

De mala e cuia contém material diversificado. São livros, cds, folhetos, postais, vídeos, fotos e recortes. Para organizar tudo isso fizemos um inventário (a relação está em anexo), numerando cada material, de modo que, na hora de guardar, você possa conferir mais facilmente. É só olhar a à direita, na parte superior de cada um, que você encontra o número desse inventário.

Parte do material pode ser emprestada, e, caso alguém queira levar para casa um livro de literatura, você pode se utilizar do sistema de empréstimo que criamos. Veja mais sobre isso no texto em anexo sobre o acervo de literatura.

Aqui no projeto não há limites nem imposições; você escolhe o assunto e, do seu jeito, vai encontrando a forma de dividir as pesquisas e os caminhos de cada atividade. As sugestões podem orientar o trabalho.

Assim, você vai encontrar livros de literatura que tratam de lendas e contos populares, e material diversificado que pode referenciar estudos específicos sobre folclore. Organizamos tudo segundo a mesma orientação dada à exposição do Museu de Folclore Edison Carneiro. Com isso, integramos o museu à biblioteca e podemos mostrar a você um pouco mais de tudo que existe por aqui.

Uma coisa importante: seu depoimento acerca de como você trabalhou o material, quais deles usou, suas dificuldades e interesses é fundamental para nós. A partir dele vamos fazendo ajustes no projeto, preparando as mudanças necessárias, acrescentando as sugestões e efetivando nossa parceria. Há, aí na mala, um livro para você fazer seu relato e colaborar no processo de acompanhamento de nossa proposta.

OS MÓDULOS

Para você aproveitar melhor o acervo disponível na mala, aí vão algumas dicas. Como você verá, são propostos cinco módulos, cada um representado por uma cor, para facilitar a identificação. Veja o esquema abaixo:

Módulo	Cor
Vida	Cor-de-rosa
Técnica	Verde
Religião	Branco
Festa	Azul
Arte	Amarelo

Um módulo é, então composto de vários materiais; e há uma pasta para cada um, onde estão os textos que se propõem a auxiliar o seu trabalho, uma listagem de tudo o que há na mala sobre o tema e todos os recortes de jornal disponíveis sobre aquele assunto. O número de recortes varia em cada pasta, mais em algumas, menos em outras, mas a verdade é que há sempre bastante coisa para consultar. Em alguns casos, dá até para estudos individuais, cada aluno pode ler um texto; bem, mas isso já é assunto seu – você é quem sabe melhor como sua turma gosta de estudar (ou, se não gosta, o jeitinho certo de motivá-la). Cada módulo tem uma biografia específica, o que não quer dizer que sirva apenas para estudar aquele tema. Ao contrário, cada material aí da mala oferece a possibilidade de várias pesquisas, como, por exemplo, o livro *Artesanato Brasileiro – madeira*, onde você pode encontrar informações sobre várias tecnologias tradicionais e também manifestações artísticas, entre outras.

A exposição permanente do museu está dividida em cinco grandes blocos temáticos que oferecem ao visitante uma visão ampla de folclore e cultura popular. Nossa mala, portanto, é uma mostra desses mesmos módulos, para consulta bibliográfica dos estudantes. O primeiro, **Vida**, como você poderá ver no guia do Museu, que vai na mala, trata dos ciclos da vida, desde o nascimento até a morte, destacando alguns dos principais ritos de passagem que o caracterizam; o segundo, **Técnica**, do trabalho do homem, que lança mão da matéria-prima extraída da natureza e produz as coisas de que precisa para viver; o terceiro, **Religião**, é dedicado à diversidade de crenças do brasileiro; o quarto, **Festa**, trata das festas por todo o Brasil, com sua riqueza de detalhes e diversidade; e o último, **Arte**, se dedica aos artistas populares que se destacam no seu grupo, na comunidade em que vivem, por meio de seu trabalho individual.

Dentro desses cinco módulos, propomos alguns temas que você pode trabalhar com sua turma, do jeito que quiser. Os temas, uns escolhemos pela frequência com que são procurados em nossa biblioteca, outros pelo nosso desejo de apontar e sugerir novas questões, sem, contudo, querer limitar ou impor direções ao seu trabalho em sala de aula.

A INSTITUIÇÃO

É bom saber que o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) atualmente é constituído de cinco setores; cada área cuida de uma parte do trabalho, com uma equipe de profissionais que é bem pequena. Para você ter uma idéia, destacamos, além da administração, os seguintes setores:

A Biblioteca Amadeu Amaral, aberta de terça a sexta-feira das 10:00 às 17:30, possui mais de 200 mil documentos, entre livros, revistas, folhetos, recortes de jornais e periódicos, vídeos, discos e fitas, especializados em folclore e cultura popular. A consulta ao acervo sonoro e visual, entretanto, demanda agendamento. O interessado deve telefonar para marcar data e horário. Adiante você encontra um texto pequeno que é útil ao seu trabalho de pesquisa em biblioteca.

O Museu de Folclore Edison Carneiro reúne mais de treze mil objetos representativos da cultura brasileira. São peças de madeira, barro, tecelagem, renda e outros materiais, reunidos na exposição permanente e na reserva técnica. O museu realiza exposições temporárias, abordando vários temas do folclore. Funciona de terça a sexta-feira das 11 às 18h, e sábados, domingos e feriados, das 15 às 18h.

O setor de Pesquisa realiza estudos e pesquisas sobre diversos temas ligados ao folclore.

O setor de Difusão Cultural cuida do atendimento do público do Centro, desenvolvendo projetos educativos e outros de intercâmbio com instituições que também trabalham com essa temática. Seus programas destinados ao público escolar são voltados para o professor, que recebe atendimento especial, seja para a preparação de visitas ao museu, seja para a organização de pesquisas sobre folclore. Além do **De Mala e Cuia**, atualmente outros dois projetos vêm itinerando pelas escolas: uma mostra chamada **Olhando em Volta**, que procura desvendar para a escola os caminhos de um museu na montagem de exposições e o **Fazendo Fita** que reúne vídeos e gravações sonoras sobre cultura popular.

O CNFCP é um órgão do governo federal que pesquisa, guarda e difunde as manifestações folclóricas. Sua história começa em 1958, e naquela época se chamava Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Suas atividades foram crescendo e ganhando força. De lá para cá muita coisa mudou, e os estudos de folclore ganharam novas formas e abordagens. Em 1971, a Campanha passou a se chamar Instituto Nacional do Folclore, depois Coordenação de Folclore e Cultura Popular e hoje Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, às suas ordens, na Rua do Catete, 179 – telefones 2285-0441 e 2285-0891, ramais 204, 205 ou 206.

O ACERVO DE LITERATURA

Bem, já falamos muito sobre a pesquisa escolar e tudo que a mala oferece nesse campo. Há uma coleção de livros de literatura que também pode colaborar na compreensão e nos estudos do folclore, à qual queremos dar destaque. Alguns livros falam sobre temas relativos aos módulos e complementam informações obtidas nos recortes ou nos livros teóricos.

Outros, que em princípio podem parecer descolados dos demais, se referem a temas correlatos, aproximados. Se você propuser leituras mais livres, poderá proporcionar debates em sala de aula. Nesse caso, o bom é deixar cada um ler o que desejar ou propor a leitura de alguns livros em grupo. O que deve contar é o prazer na descoberta da história, o deixar a imaginação correr e ir fazendo relações entre o lido e a vida. Lembra de quando falamos em pesquisa e mencionamos a necessidade de se ter prazer no descobrir e no relacionar as coisas? Pois é, assim também pode ser com a literatura – a leitura é um processo individual que dá acesso a um universo rico, que permite o crescimento e o amadurecimento quanto à compreensão das coisas que nos cercam e dos fatos que se desenrolam em nossas vidas. É a leitura a base da formação e ampliação de repertórios que vão proporcionando à criança e ao adolescente estabelecer elos, fazer comparações, entender os fatos, concordar ou discordar e vivenciar novas experiências com um arsenal de informações que estimulam a crítica e o diálogo com o mundo.

A coleção **De Mala e Cuia** oferece livros que remetem aos contos populares recontados por autores que se dedicam especialmente ao universo infanto-juvenil. São histórias cujas origens remontam às tradições orais e que só agora ganham voz em textos e ilustrações muito bem cuidadas. Uma sugestão é voltar um pouco a essas origens e propor na turma um tempo para contar histórias, formar grupos e discutir os temas de cada história.

Às vezes esses livros se prestam a tratar de questões relativamente complexas que, mesmo presentes na sala de aula, provocam nossa resistência para discutir, exatamente por causa dessa complexidade. Por exemplo, *Dudu Calunga*, de Joel Rufino dos Santos, reconta a história da cultura afro-brasileira. A partir dele é possível falar sobre a diversidade religiosa deste país tão grande, onde cabem tantas culturas e modos de viver diferentes. Para conversar sobre esse livro não é preciso pertencer a um dos grupos religiosos afro-brasileiros. A sugestão é que você trabalhe primeiro o preconceito que cada um de nós tem em aceitar o que é diferente, o que é desconhecido, e discuta com a turma para conhecer mais tudo isso. Aí vocês podem ver juntos as semelhanças e as diferenças entre culturas e propor outros temas para debater, porque, quando se fala em cultura, não é só a religião que aparece, mas modos de vida em grupo, alimentação, vestuário, valores, significados, etc.

Há também dois livros que trazem contos populares e lendas, narrados pelo pesquisador e folclorista Câmara Cascudo. Certamente você vai poder comparar narrativas mais tradicionais, como as que ele coletou, com os livros atuais, que recontam, agora, algumas dessas mesmas histórias.

Observe que Câmara Cascudo não escreveu esses livros para crianças. Sua preocupação era pesquisar histórias da tradição oral brasileira e, como pesquisador, ele teve o cuidado de registrá-las do jeito que lhes foram contadas. As fontes (orais e escritas) são mencionadas. Há, com certeza, várias versões de tais histórias. Algumas empregam vocabulário “duro” ou claramente preconceituoso.

Se, em sua utilização forem bem contextualizadas, ou seja, se você explicar a seus alunos que se trata de versões contadas num determinado tempo e lugar, que o folclorista se limitou a registrar, sem juízo de valor, certamente ficará mais claro o fato de que as histórias populares ganham diferentes sentidos, dependendo de como são contadas, em que época e por quem.

Alguns livros falam sobre jogos e brincadeiras: *Como brincar à moda antiga*, *Como se cantava antigamente* são exemplos de material de apoio para o brincar em geral. No módulo Vida há recortes de jornal que podem ajudar a completar informações e sugerir outras brincadeiras.

Há livros que tratam dos jogos de palavras e lembram muito os trava-línguas, tão populares em nossa cultura, mas que às vezes as pessoas nem sabem que tem esse nome. Para conferir, veja *Um tigre, dois tigres, três tigres* ou *Cacoliques*, entre outros do acervo da mala.

E mais, para a turma dos mais velhos, os temas tratados em *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência* pode ser muito interessante. Mesmo com um só exemplar é possível fazer toda a turma discutir, quem sabe com a seleção de um capítulo ou um conto desse livro para cada um.

Bem, informação importante para você é a de que o acervo de literatura pode ser emprestado, ou seja, o aluno pode levar para casa. Veja como é simples não perder o controle do material: cada livro, na última contracapa, tem uma bolsa de papel com duas fichas. Na primeira, o aluno assina quando retira o livro e a entrega ao professor para controle de saída e retorno do livro. No retorno, o professor anota a data da devolução e recoloca na bolsa até o próximo empréstimo.

A Segunda ficha fica sempre na bolsa do livro para lembrar o aluno a data de devolução. É bom frisar que o prazo de empréstimo pode ser determinado por você, pensando sempre que, quanto mais rápida for a devolução, tantos mais alunos poderão ter acesso a cada livro.

O mecanismo é simples e descomplicado; basta controlar os prazos e lembrar a todo mundo que cada um tem seu pedacinho de responsabilidade.

BIBLIOTECA

O termo biblioteca significa, segundo o *Dicionário Aurélio Buarque de Hollanda da Língua Portuguesa*, “coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, para estudo, leitura e consulta”. Uma biblioteca trabalha, portanto, com informação. Os recursos para registrar e apresentar as informações (que os bibliotecários chamam de suporte) variam de acordo com a época.

Uma das bibliotecas mais antigas de que se tem notícia era a de Assurbanipal, imperador da Assíria, onde se guardavam as informações em placas de argila cozida. Na biblioteca de Alexandria eram utilizados rolos de papiro. Na Idade Média as bibliotecas continham volumes em forma de códices (manuscritos em rolo) de pergaminho. Atualmente, a informação está contida em livros, discos, fitas cassetes, vídeos, cds, dvds, fotografias, cd-rom.

Ao longo do tempo acumulamos grande quantidade de conhecimento e informação. Por isso nem tudo é guardado: biblioteca não é depósito. A composição do acervo tem que obedecer a um critério de seleção.

Para facilitar a guarda e a consulta do material, as bibliotecas utilizam regras de ordenação, em geral baseadas, no agrupamento por assunto e utilizando um código de classificação.

Depois de classificado, o acervo tem que ser descrito para a elaboração do catálogo, que é a reunião das descrições de todos os documentos, indicando o número de classificação. Esse número funciona como um endereço do material na estante.

A fim de agilizar a procura, são elaborados diferentes catálogos: pelo sobrenome do autor, pelo título da obra e pelo assunto abordado, sempre em ordem alfabética. Assim, se você souber o nome do livro que precisa ler, mas tiver esquecido o autor, será possível localizá-lo; se quiser ler toda a obra de um determinado autor, encontrará, sob seu sobrenome, todos os volumes de que aquela biblioteca dispõe; e, se estiver estudando um assunto sem ter recebido qualquer orientação sobre quem escreveu a respeito ou que livros consultar, poderá obter essas informações no catálogo de assunto.

Outra dica interessante: procure localizar na biblioteca ou na sala de leitura de sua escola livros que tematizem a cultura popular; às vezes um novo olhar sobre o que já é conhecido resulta em grandes descobertas. Talvez vocês possam reunir alguns títulos e iniciar a organização de uma outra mala, de um outro percurso de leituras que se desdobre e atraia novos leitores.

De Mala e Cuia é um projeto feito para contribuir nessa caminhada, e esperamos com este texto ter deixado algumas idéias no ar. As muitas malas estão prontas, e a viagem já pode começar.

Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular**DE MALA E CUIA****Concepção do projeto**

Sonia Casati Piccinin

Produção do projeto**Assessoria externa**

Sonia Casati Piccinin

Setor de Difusão Cultural

Beatriz Muniz Freire

Lucia Yunes

Maria Helena Torres

Valtair Romão da Silva

(elaboração de textos, seleção de acervo e montagem do projeto)

Biblioteca Amadeu Amaral

Devanil dos Santos

Maria da Penha Corradi

Marisa Colnago Coelho

Rosa Maria Escobar

(padronização das referências bibliográficas, preparação dos recortes de jornais e catalogação do acervo)

Projeto gráfico

Marcio Cyranka do Rego Monteiro

Fotos do acervo do Museu de Folclore Edison Carneiro

Décio Daniel

Agradecimentos

Amélia Zalular, Mário Souto Maior, Coca-Cola, Fundação Joaquim Nabuco, Divisão de Folclore da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Museu e Arquivo Histórico de Caxias do Sul, pela doação de publicações. Nanci Nóbrega, pela consultoria. Centro Técnico de Artes Cênicas, pelo uso de equipamento e produção gráfica. Jumá Barbosa e Stélvio Henrique Figueiró, pela cooperação. Sonia Piccinin, pelo carinho e puxões de orelha

Atualização em 2005/6 do projeto original concebido em 1993.

Gisele Muniz

Lucia Yunes

Lucila Silva Telles

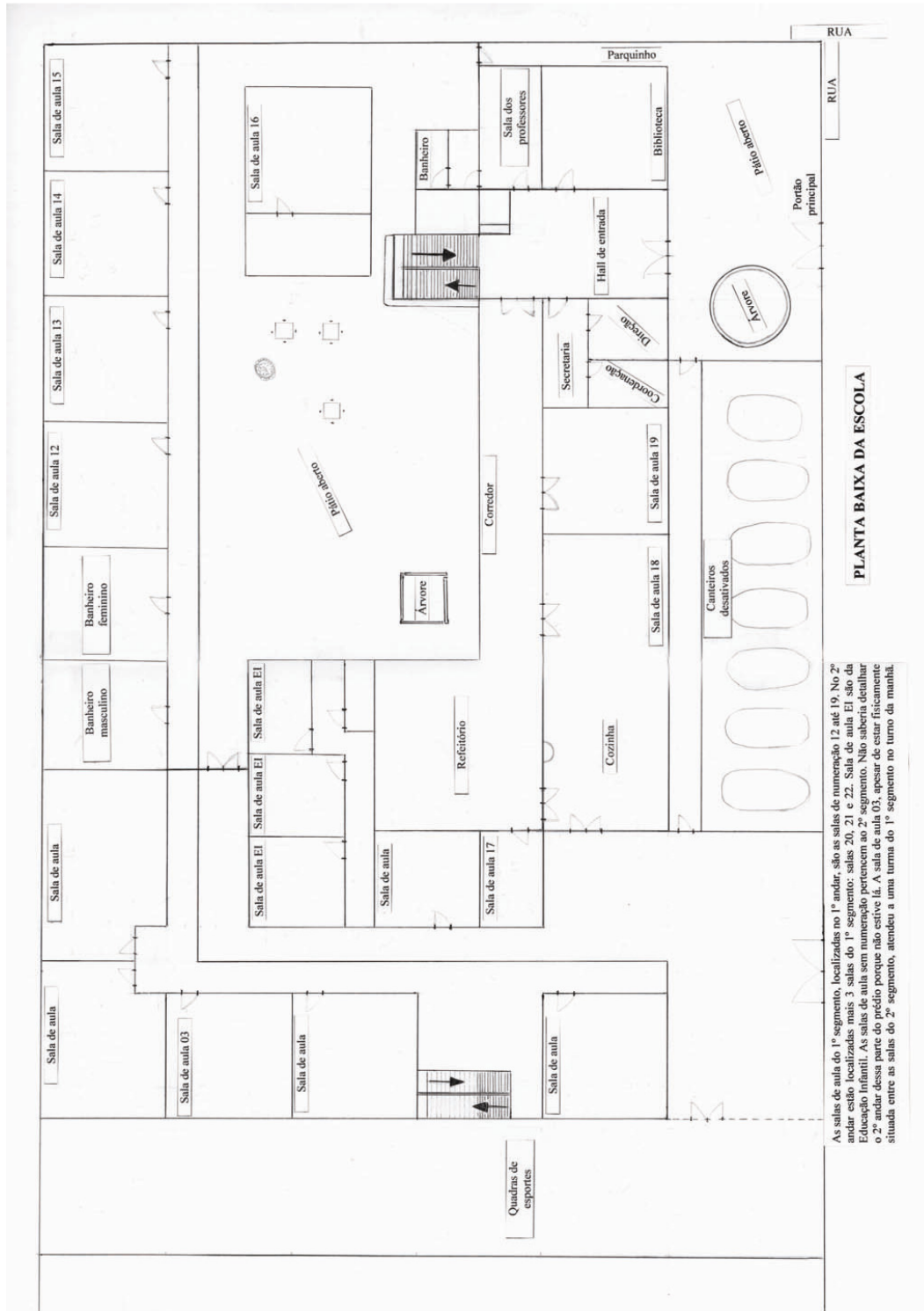
Maurício José de Oliveira

Sonia Casati Piccinin

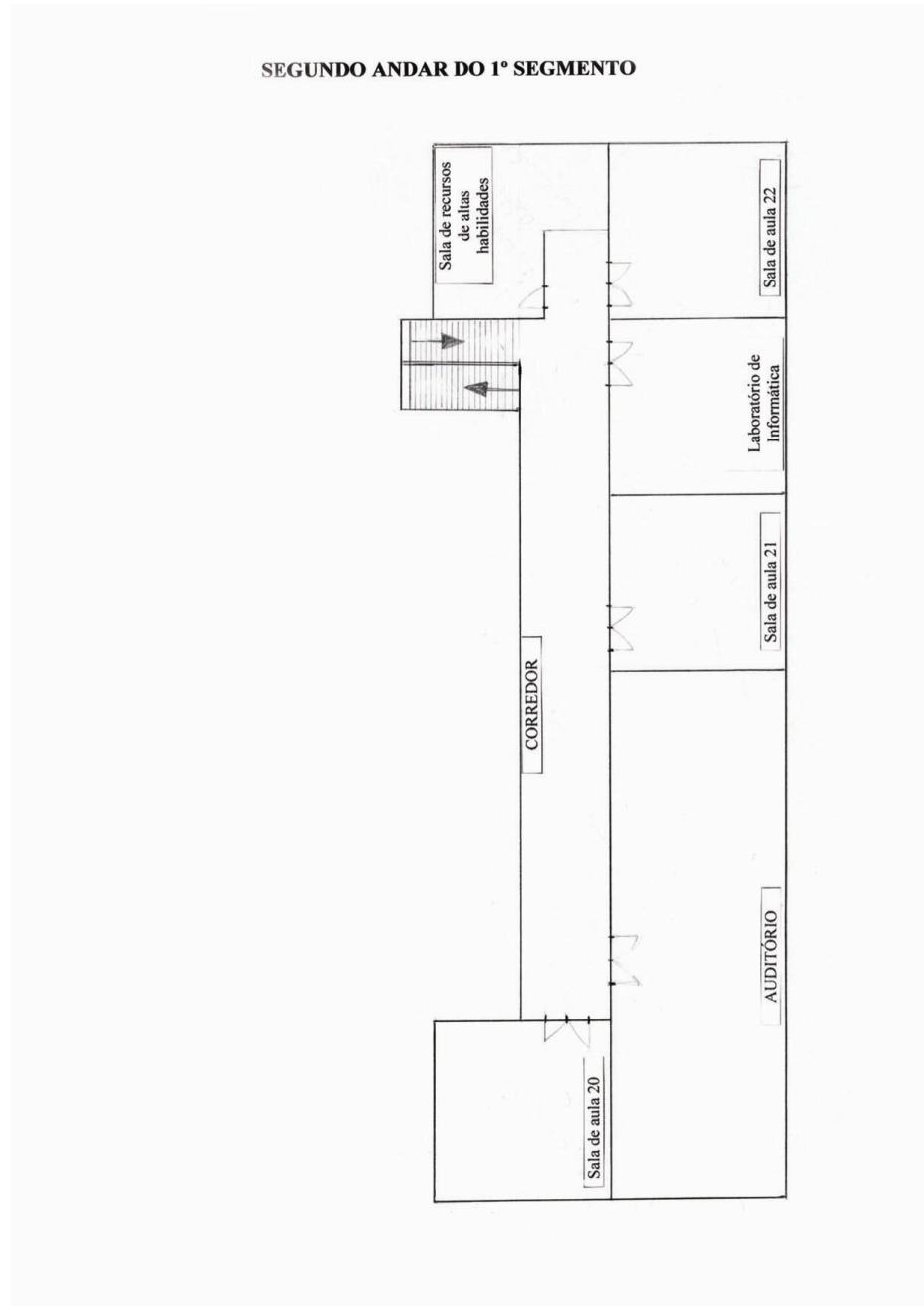
Vera Rosa

ANEXO B
“Planta baixa” da escola
e da biblioteca

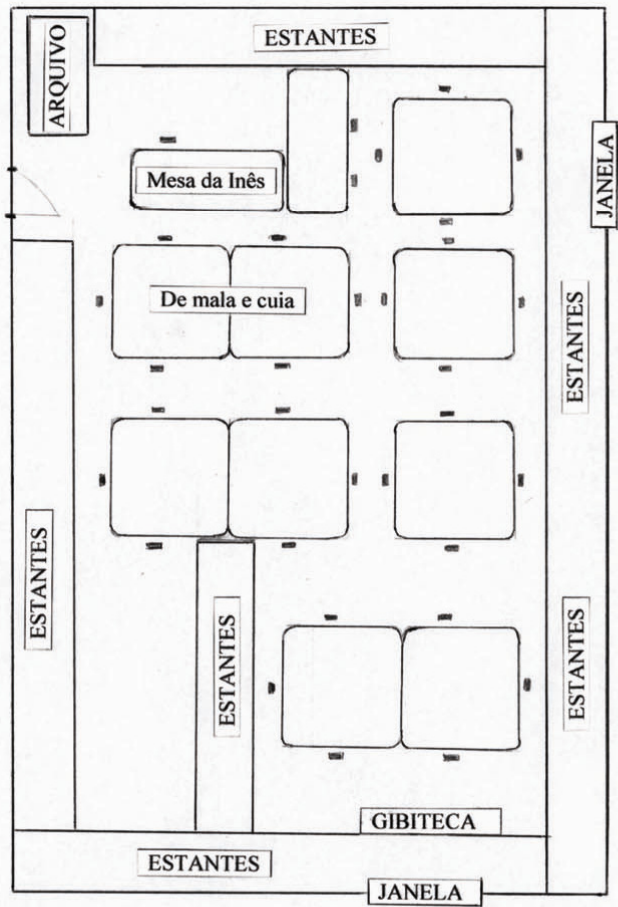
PLANTA BAIXA DA ESCOLA



SEGUNDO ANDAR DO 1º SEGMENTO



PLANTA BAIXA DA BIBLIOTECA



ANEXO C

Roteiros de entrevistas

(1 entrevista estruturada e 4 semi-estruturadas)

MEMÓRIA E DISCURSO

Práticas Comunicativas entre Instituições Culturais e Escolares⁴⁵

Anamaria Aziz Cretton – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Programa de Pós-Graduação em Memória Social – PPGMS/ CAPES

Código: _____
(campo a ser preenchido pelo pesquisador)

Para fins de pesquisa, estamos recolhendo dados biográficos sobre o perfil dos profissionais desta instituição de ensino. Por favor, preencha os dados abaixo:

Sexo: () masculino () feminino

Data de nascimento: ___/___/_____

Estado civil: () solteira(o) () casada(o) () separada(o) ou divorciada(o) () viúva(o)
() outro

Nacionalidade: () brasileira(o) () estrangeira(o)

Local de nascimento: () Estado do Rio de Janeiro () Fora do Estado do Rio de Janeiro
() Em outro país

Escolaridade: () Formação de Professores () Curso Superior Incompleto
() Curso Superior Completo () Pós-Graduação Incompleta () Pós-Graduação Completa

Em caso de curso superior, especifique: _____

Em que ano se formou? _____ Instituição: _____

Fez outros cursos de capacitação na sua área de atuação? _____

Especifique: _____

Há quanto tempo trabalha com educação, no município? _____

Já ocupou outros cargos no município, nessa área? _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Função atual nesta escola: _____

Trabalha em outra (s) escola (s) atualmente? _____ Qual função? _____

Qual é sua carga horária total, em sala de aula, por semana? _____

⁴⁵ Título provisório do projeto de pesquisa, encaminhado ao Comitê de Ética da UNIRIO, em 2007.

Roteiro de entrevista para as professoras:

Agradecer a disponibilidade de tempo para a entrevista. Lembrar do termo de consentimento, da gravação em áudio, da possibilidade de interromper a gravação da entrevista a qualquer momento e do caráter confidencial da pesquisa e da entrevista. Não existem respostas certas ou erradas. O foco é na maneira como você percebe as questões que vamos levantar aqui.

1. Você tinha conhecimento de que o projeto “De mala e cuia” viria para a escola? Como você soube?
2. Como você teve contato com as malas? Que materiais que integram as malas foram mais, ou menos, interessantes para você? Por quê?
3. Teve algum livro ou CD ou filme das malas que você usou em suas aulas? Como você avalia esse uso?
4. O quê que você achou do texto de apresentação do projeto?
5. Como foram planejadas as atividades que envolveram o uso das malas? E na sua sala de aula, como foi?
6. Você se inspira em suas experiências anteriores sobre esses temas para pensar nas suas escolhas e propostas de atividades?
7. Qual é a importância, na sua prática pedagógica, de comemorar o dia ou o mês do folclore?
8. Me dá um ou dois exemplos de atividades que você gostou de desenvolver esse ano com seus alunos?
9. Pra você folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?
10. Nós, professoras, sempre temos mais, ou menos, afinidades com os temas que trabalhamos. Como é sua afinidade com esses temas?

Observação final: Se for preciso retomar algum ponto da entrevista, em outra ocasião, você se incomodaria de responder mais alguma pergunta?

Roteiro de entrevista para a prof^a Inês, responsável pela biblioteca:

Agradecer a disponibilidade de tempo para a entrevista. Lembrar do termo de consentimento, da gravação em áudio, da possibilidade de interromper a gravação da entrevista a qualquer momento e do caráter confidencial da pesquisa e da entrevista. Não existem respostas certas ou erradas. O foco é na maneira como você percebe as questões que vamos levantar aqui.

1. Como foi a experiência de ter a malas aqui no espaço coordenado por você?
2. Você teve oportunidade de ler o texto de apresentação do projeto De mala e cuia? O quê achou desse texto?
3. Como você avalia o uso dos materiais das malas pelas turmas considerando que, entre os objetivos do CNFCP, o projeto pretende estimular a leitura, a pesquisa e a difusão dos conceitos de folclore e cultura popular?
4. Quais os desafios encontrados por você no uso das malas?
5. Quais foram os critérios que você usou para selecionar as histórias que você contou para as crianças?
6. Qual é a importância, na sua prática pedagógica, de comemorar o dia ou o mês do folclore?
7. Pra você folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?

Observação final: Se for preciso retomar algum ponto da entrevista, em outra ocasião, você se incomodaria de responder mais alguma pergunta?

Roteiro de entrevista para a coordenadora:

Agradecer a disponibilidade de tempo para a entrevista. Lembrar do termo de consentimento, da gravação em áudio, da possibilidade de interromper a gravação da entrevista a qualquer momento e do caráter confidencial da pesquisa e da entrevista. Não existem respostas certas ou erradas. O foco é na maneira como você percebe as questões que vamos levantar aqui.

1. Me conta como você ficou sabendo da possibilidade de fazer empréstimos de projetos como o “Olhando em volta” e o projeto “De Mala e cuia” para a escola?
2. Esse ano a prof^a Maria e a prof^a Virgínia foram à reunião de apresentação de projetos lá no CNFCP, como você me disse. Qual foi o retorno delas com relação a esta reunião? Você teve oportunidade de compartilhar essa experiência com os professores?
3. Quando as malas chegaram você teve oportunidade de olhar o material? Teve oportunidade de compartilhar esse material com os professores?
4. Como foram planejadas as atividades que envolveram o uso das malas?
5. Como foi planejado o acesso dos professores ao material das malas, durante o período de empréstimo?
6. Você teve oportunidade de ler o texto de apresentação do projeto? O quê você achou desse texto? Houve oportunidade de compartilhar e discutir essa leitura com os professores?
7. Qual é a importância, na sua prática como coordenadora, de comemorar o dia ou o mês do folclore?
8. Me dá um ou dois exemplos de atividades que, na sua opinião, se destacaram entre as que foram desenvolvidas esse ano? Por que?
9. Pra você folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?

Observação final: Se for preciso retomar algum ponto da entrevista, em outra ocasião, você se incomodaria de responder mais alguma pergunta?

Roteiro de entrevista para representantes do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular

1. Qual a sua formação e sua trajetória profissional? Ou seja, como você se interessou e se aproximou de temas como folclore, cultura popular e educação?
2. Como foi sua aproximação com o CNFCP? Em que momento da trajetória do Centro você entrou para a instituição?
3. Como foi a passagem da instituição da FUNARTE para o IPHAN?
4. Você já atuou em outros setores da instituição? No seu ponto de vista, as ações do Centro são pensadas a partir de uma visão de conjunto, de forma interdisciplinar? Como a equipe da Difusão Cultural dialoga com os outros setores da instituição?
5. Me conta como surgiu a idéia dos projetos itinerantes. Que você saiba, essa idéia é inspirada em alguma outra experiência de outros centros culturais ou museus?
6. E como surgiu a idéia do projeto “De mala e cuia”, mais especificamente. Quem participou da concepção do projeto, da seleção do acervo das malas e do uso das malas como suporte? Me conta como foi esse processo?
7. Como é feita a divulgação das ações do programa educativo desenvolvido pela Difusão Cultural? Como os educadores são convocados para as reuniões de apresentação dos projetos?
8. Existe uma pauta ou um roteiro temático para essas reuniões? Existem pontos que vocês consideram importantes de serem conversados com os educadores nessas reuniões?
9. Que recorrências vocês percebem nas falas e expectativas dos educadores com relação ao folclore e a cultura popular?
10. Que avaliação vocês fazem dos empréstimos e usos dessas coleções? Essas avaliações da equipe são registradas? São feitas com que frequência?
11. Os cadernos, a princípio, foram pensados como um instrumento de avaliação que acompanha as malas. Qual foi o balanço feito até agora? O que foi mais relevante no relatório da Elisa depois de ler os cadernos?
12. Na sua opinião, quais são os pontos positivos do projeto? E os negativos?

Observação final: Se houver necessidade de esclarecer algum ponto da entrevista podemos agendar um outro encontro?

ANEXO D

Transcrições de entrevistas gravadas

ENTREVISTA com “Maria”

Ana: Então olha só, você tinha, você me contou que cê foi lá no, no Centro Nacional de Folclore, né?

Maria: Foi.

Ana: O teu caso é diferente. Como é que foi isso?

Maria: Nós recebemos aqui um comunicado de que haveria novos projetos esse ano, que, ano passado já houve aqui um projeto de lá, e esse ano houve novamente um comunicado, para você escolher, dentro daqueles apresentados, qual que você se interessaria mais. Aí então ela perguntou quem estaria disponível pra ir, e eu me ofereci. Eu e a outra professora, a Virgínia, né.

Ana: Hum hum

Maria: E fomos ver, (incompreensível) (tem um aqui) que me interessa, particularmente.

Ana: E... como é que cê... achou que foi essa experiência, lá dessa reunião? Cê se lembra de coisas, você fez anotações?

Maria: Eu me lembro, sim, que ela falou até o motivo por que eles elaboraram esse projeto, né, que as pessoas chegavam lá no museu pedindo, eu quero o folclore da região norte, da região sudeste, e o folclore não é pra ser segmentado, né, por região, mas o ideal é por tema, né, pra cê trabalhar o trabalho, a... a música, né? E também de uma maneira assim de resgatar a nossa cultura, né?

Ana: Hum hum

Maria: Que não é uma coisa, ah morreu, aquilo ali não existe mais, antigamente era assim, e que, que é uma coisa que se constrói a cada dia, né.

Ana: Hum hum

Maria: Eu achei isso interessante, eu acho que tem que ser assim mesmo, né, resgatar a nossa cultura. Porque a ou-, a cultura de fora exerce um fascínio muito grande, né, sobre eles, né?

Ana: Ham ham

Maria: E a gente vai ficando sem identidade, né?

Ana: Hum hum

Maria: Eu acho que é de pequeno que se começa a trabalhar, a valorizar o que é seu, né.

Ana: Hum hum. E aí, como é que você passou essa experiência pros professores aqui da escola, e como é que cê acha que eles receberam essa experiência?

Maria: Olha, é, é interessante que, na época que eu fui à reunião, é..., o projeto viria logo à seguir, acho que um mês depois, ou dois, né, e tinha muito projeto rolando aqui.

Ana: Hum

Maria: Então, no começo (foi confuso), eu achei que não houve, assim, uma grande aceitação no momento, né, por causa de tantas atividades que a gente tinha para fazer. Mas, acontece que entrou em greve o museu, e acabou, é, favorecendo a escola porque quando nós chegamos à mala estava tudo em mãos, lá, (o) dia do folclore, né?

Ana: Hum hum

Maria: Então acho que (se) foi se interessar mais por causa disso. E aí..., é..., a gente contou até o que aconteceu lá, contou o que ela falou sobre o folclore, e aí, a coisa surgiu naturalmente, né. O trabalho surgindo naturalmente. E aí marcamos um dia pra... culminância.

Ana: Hum hum

Maria: E foi bem bonito.

Ana: Mas você passou, antes do, do projeto vir, você contou pras professoras, em alguma oportunidade, como é que foi lá a reunião?

Maria: Conteí, no Centro de Estudos, nós contamos como é que aconteceu, o que vinha, o que, até sobre o projeto que a gente queria, que era o mais concorrido, né, e que nós (tamos) conseguindo.

Ana: Ah...

Maria: E de que maneira que, e que ela mandaria o material, que seria lido, que aí, ali viria como que a gente... poderia trabalhar, né.

Ana: Hum hum

Maria: Tava tudo amarradinho.

Ana: Hum hum (pausa) E... você teve contato com as malas lá, ou só aqui?

Maria: Não, lá tinham algumas coisas já, né.

Ana: E a-, algum dos materiais que integram as malas foram interessantes pra você?

Maria: Eu achei (isso), até coloquei já, anteriormente, (lá) pra coordenadora, coordenadora, que nós não tivemos tempo suficiente pra trabalhar, quer dizer, (com) os livros de história, acho que seriam os mais fáceis, no caso, pra eles se interessarem, né, e para a gente trabalhar. Mas... é, o problema é que a escola é muito grande, o material tem que ficar guardado, né, então cê tem que (ter) a pessoa naquele dia, disponível, você não tem tempo pra sentar e selecionar o material. Então, o, o período que ele é entregue na escola eu acho que tem, teria que ser maior, dependendo do tamanho da escola, que dizer, no nosso caso, que a escola é desse tamanho, tem mais de 50 professores, fica difícil você conseguir sentar, até sentar um dia, que o município num, num oferece esse dia pra você fazer isso, né. (Você), você tem várias coisas pra trabalhar..., (é, é) rever as lições, coisas pra ler, né. Então faltou tempo pra você estudar o projeto e trabalhar, é, com mais eficiência.

Ana: (Hum)

Maria: Acho que foi o, o, o que, o que embarreirou né, no caso, né.

Ana: (incompreensível)

Maria: O que bloqueou um pouco o movimento foi a falta de tempo mesmo.

Ana: Hum hum (pigarro). Então, isso aqui, eu acho que essa pergunta, acho que é a mesma, que é se teve algum livro, algum cd, algum filme que você usou...

Maria: (O cd, no caso), é, o cd, no caso, o cd então, você fica mais tempo ainda, né. Tem que escutar todos eles, catalogar, até, então, tudo isso precisa (de) um tempo.

Ana: Hum hum

Maria: Foi muito pouco tempo.

Ana: Hum

Maria: Tanto que eu precisei de um de capoeira, um cd de capoeira, e tive a maior dificuldade pra, pra conseguir escutar o cd todo, que não dava tempo, né. Não tem rádio suficiente pra escola toda, então, dificultou foi isso, né.

Ana: Hum hum

Maria: Mas você chegou a, a usar, nas suas aulas, algum desses materiais?

Ana: Eu cheguei a usar o... de capoeira, eu coloquei pra eles escutarem, né, e o... um livro só, que eles usaram, que até eles fizeram, foi engraçado que eles fizeram uma relação desse livro com a história do Pinóquio.

Maria: Porque era sobre uma onça que criava vida, né, aí a gente, aí até eu, né, que falei pra eles, gente, (tá lembrando) da história do Pinóquio? E todo mundo, ih, é mesmo, tia, que o boneco cria vida e tudo, aí foi muito legal.

Ana: Hum hum

Maria: Mas foi uma coisa que podia ter sido trabalhada, assim, de milhões de formas, e que não houve tempo.

Ana: Hum hum. E que que cê achou do texto de apresentação do projeto?

Maria: Não tive tempo de ler aquilo tudo.

Ana: Hum

Maria: Justamente por esse motivo.

Ana: (Você) chegou a ler alguma parte dele?

Maria: Cheguei, mas muito pouca coisa.

Ana: Não lembra de nada?

Maria: Não, não lembro assim, não.

Ana: Hum hum. Como é que foram as, é, planejadas as atividades que envolveram o uso das malas e na sua sala de aula?

Maria: Olha, é..., quando a mala chegou,

Ana: Hum

Maria: Eu teria feito isso no Centro de Estudos, mas a mala chegou e a chave não veio. Então, não houve isso, né. Nós chegamos a, no dia que deu intervalo aqui, eu fui na sala da diretora, pedi a chave, aí abri correndo aqueles papéis, olhei e escolhi o que eu queria lá, que foi o tal livro, e vim embora, né. E, depois, não houve mais tempo, que aí, aí foi proposto que a... menina da sala de leitura trabalhasse com eles. Aí, ela trabalhou com eles os livros, nós num, num, na verdade não tivemos muito acesso.

Ana: Hum hum

Maria: Por falta de tempo.

Ana: Então, não chegou a haver um planejamento, não?

Maria: Não, não chegou a haver.

(incompreensível) (risos)

Ana: Você se inspira nas suas experiências anteriores sobre esses temas, de folclore, cultura popular, pra pensar nas suas escolhas, nas suas propostas de atividades?

Maria: Ah claro, né. (incompreensível) porque senão não flui, com certeza, o que você vai trabalhar, né. No caso, a minha turma trabalhou com música, porque eu gostava muito, né. E aí, nós, aí eu com a minha turma é que eu planejei aqui, o quê que eles gostavam mais? De música, né, e o quê que a gente vai fazer, né? Então houve um planejamento com os alunos

Ana: Hum

Maria: Não foi com a coordenadora.

Ana: Hum hum

Maria: E de repente, acho que foi até mais, é..., eficiente, né. Porque eles fizeram um trabalho com vontade, que era aquilo que eles queriam, né, e ficou bem bonito.

Ana: Qual é a importância na sua prática pedagógica de comemorar o dia ou o mês do folclore?

Maria: É, aquela, a importância, né, é aquilo que eu te falei, né, que eu sempre achei que esse dia era o que a gente deveria trabalhar, nem esse dia só, né, mas durante o ano todo, né. Porque é a nossa cultura que está em questão, né, então, quando a gente trabalha o folclore a gente trabalha na... o nosso país, né, a nossa vida, né. Eu tenho até uma certa implicância com o Halloween porque... (risos)

Ana: Sei...

Maria: Porque todo mundo quer comemorar o Halloween, né, eu acho que, não é dizer que não tem a ver. Tem, mas, tem que se dar uma ênfase maior ao Dia do Folclore.

Ana: Hum hum

Maria: Né, que é uma coisa brasileira.

Ana: Hum hum. Tomara que teja com um volume bom, né. Por isso que eu tô botando bem perto. Me dá um ou dois exemplos de atividades que você gostou de desenvolver esse ano com os seus alunos.

Maria: Dentro desse tema, né. Dentro do folclore? Ah, eu gosto de mandar fazer a música, né, criar a música, né, ou a poesia, né, e eu fiz com eles aqui uma produção de texto, que eu dei o personagem folclórico, né – saci, o lobisomem – e eles montavam a história, com aquele personagem.

Ana: Hum hum

Maria: Aí sai coisas engraçadíssimas, né. (Que) nós temos aula de redação sexta-feira, aí, nesse dia da redação, nós fizemos esse tipo de trabalho. Ficou bem bom.

Ana: Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?

Maria: Não, eu acho, existia, an, anteriormente, eu achava que o folclore era aquela prática antiga, que as pessoas tinham hábito de fazer. E a cultura popular, o que a gente fazia no dia a dia. Agora, eu já entendo que é a mesma coisa, na minha opinião, é a mesma coisa.

Ana: Hum hum

Maria: É o ontem e o hoje e o que pode ser amanhã. (risos)

Ana: Mas alguma coisa, alguma coisa fez você pensar dessa forma?

Maria: Fez, justamente essa reunião, essa maneira que ela colocou...

Ana: Ham...

Maria: Eu acho que mudou a minha idéia, né. Eu sempre achei que era uma coisa importante pra não ser esquecida, né. Mas, da maneira que ela colocou, eu vi que, realmente, é uma coisa que você vai criando, né, não a, não acaba.

Ana: Hum hum. Nós professores, a gente sempre tem, assim, mais, mais ou menos afinidade, né, com os temas que a gente tem que trabalhar durante o ano. Então, qual é a sua afinidade com esses temas?

Maria: Minha afinidade é lendas, é o que eu gosto mais. E música, música folclórica, e músicas infantis, né, de brincadeiras, né, que aí vão construindo. (Nossa, foi) bom esse papo folclórico, porque eu posso ver assim...

Ana: Tem mais alguma coisa que você queira me contar, que eu, que, que eu não abordei aqui nas perguntas?

Maria: Não é..., eu acho que de, é..., é necessário, né, que seja colocado pras pessoas que desenvolveram o projeto, esse proble..., essa problemática do tempo

Ana: Hum

Maria: pra você conseguir estudar, porque eu vi que ali na..., na mala haviam materiais importantes pra gente ler e planejar melhor e que não deu pra você ler... e organizar, né. Aí teria que entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação, e pedir um CE justamente pra gente fazer isso tudo, um CE integral, né, (quer dizer) um dia inteiro que você fica aqui, uma, um período inteiro que você fica, pra você conseguir olhar, e daí – seria até pouco tempo, né, o ideal seria mais de um – pra você ver o material e o outro (por exemplo) pra você organizar o teu planejamento,

Ana: Hum hum

Maria: né. Aí o trabalho seria exemplar.

Ana: Então, dá uma olhada nas fotos que eu tirei dos, dos teus trabalhos, pra ver se aí, olhando as fotos, você lembra mais alguma coisa que você queira me dizer...

Maria: Ai, meu Deus, cadê meu óculos?

Ana: Tá aqui, tá aqui.

Maria: Ih (incompreensível) mesmo. Ai, deixa eu ver aqui... Ih, não. (incompreensível). Começa aqui, né?

Ana: É.

Maria: Nossa, ficou bem... (pausa) Ah, eu achei interessante, achei interessante, sabe, porque eles querem brincar, né, pra eles o folclore, a brincadeira, né.

Ana: Hum hum

Maria: Eles não tão muito ligados, assim, a questões históricas ou culturais. Eles querem pegar isso aqui, e tudo o que tem do folclore, e fazer brincadeiras.

Ana: Vivenciar, né?

Maria: É, vivenciar, isso mesmo. (É isso aí).

Ana: (risos) Então, tá.

ENTREVISTA com “Juliana”

Ana: Então, olha só, Juliana, primeiro lugar eu queria agradecer sua disponibilidade de tempo, pra me dar essa entrevista, é... lembrar a você que naquele termo de compro-, de consentimento, que cê assinou, é... você tem toda a liberdade de não participar ou de parar, em algum momento, de achar que a, alguma pergunta tá te incomodando, pular,

Juliana: Tá.

Ana: Entendeu? É... lembrar da confidencialidade desse encontro nosso, seu nome não vai ser identificado, isso é importante pra você ficar à vontade, também.

Juliana: Tá.

Ana: Não ter grilo de... falar isso ou aquilo, é... não existem respostas certas ou erradas pra essas perguntas, são sobre a pesquisa de folclore e cultura popular que eu tô fazendo.

Juliana: Tá.

Ana: Tá bom? E sobre sua prática pedagógica, e tal. É... e o foco é na maneira como você percebe essas questões que eu vou levantar. Então, a primeira pergunta é... cê tinha conhecimento de que o projeto “De Mala e Cuia” viria pra escola? Com’ é que você soube?

Juliana: É... a gente foi avisado pela coordenação. A gente foi avisado pela coordenação pedagógica, né, um tempo antes, o ano passado, acho que ano passado, já veio, também, né.

Ana: Veio um outro, né?

Juliana: É, veio, veio, acho que veio o De Mala e, acho que foi o “De Mala e Cuia” mesmo que veio, veio até um pessoal fazer apresentação também, se não me engano, só que como eu tava com EI [Educação Infantil], eles ficam um pouco distante,

Ana: Hum...

Juliana: porque o EI, ele nos consome bastante, né?

Ana: Hum hum

Juliana: A gente não tem, assim, muito tempo pra interagir com o resto da escola, é muito complicado. Aí esse ano é que... eu já tinha sido avisada anteriormente, ela, é, distribuiu o, o projeto pra gente nas salas,

Ana: Hum

Juliana: Né, e aí, foi assim que a gente ficou sabendo.

Ana: E distribuiu, e quando você distribuiu o projeto, foi, é, se lembra?

Juliana: É, a apostila com a cópia, explicando o projeto

Ana: Uma apresentação

Juliana: Uma apresentação, explicando o projeto

Ana: Ah... tá.

Juliana: Que quando vem, o “De Mala e Cuia”, pra cá, ele vem junto com uma apostila, um caderno, também, daí, ela apresentou pra gente. Antes ela já tinha perguntado, num Centro de Estudos, quem é que ia fazer o quê, quem queria fazer, quem ia fazer o quê, foi quando eu escolhi o teatro, né.

Ana: Hum hum

Juliana: Tá.

Ana: Você lembra da, se você teve tempo de ler essa carta de apresentação, essa apostila?

Juliana: Não, eu li, eu levei pra casa, eu li. (incompreensível)

Ana: Achou interessante, ali tinham coisas diferentes, pra você, ou não...

Juliana: Não, porque era mais uma apresentação mesmo do, do projeto, né, era uma apresentação quais é, quai-, qual o material, o quê que tinha nas malas... e...

Ana: Hum hum

Juliana: Não tinha nenhuma novidade.

Ana: Hum hum. E com as malas, com' é que cê teve contato com as malas? Que materiais que integram as malas foram mais interessantes ou não, pra você...?

Juliana: É, os livros, eu gosto muito de livros, né,

Ana: Hum

Juliana: e trabalho muito livro com os meus alunos,

Ana: Hum hum

Juliana: mas... na verdade, não foi nem aos livros que e... eu me interessei mais.

Ana: Hum

Juliana: Interessei mais pelos VHS's, né, pra poder tá realmente vendo ali outras realidades, porque ali, é, a fita que eu peguei, por exemplo, mostrando o folclore do Nordeste, a cultura popular do Nordeste, né, que a gente fala dos mamulengos, achei muito legal.

Ana: Hum hum

Juliana: É o que, o que eu vi de diferente nas malas, porque os livros, a gente já tem conhecimento deles, a gente, nossa sala de leitura é bem rica, né.

Ana: Hum hum

Juliana: Não sei se você reparou ali, nossa sala de leitura é bem rica. E eu também tenho muito livro em casa... muita, muita coleção sobre folclore...

Ana: Hum hum

Juliana: Tá?

Ana: Tá. A gente fica duvidando, né, um troço tão pequenininho... (risos) É, aqui, a próxima pergunta eu acho que você já respondeu, se teve algum livro, algum cd, algum filme que você usou, você tava me contando alguma coisa

Juliana: É, eu usei o VHS. Eu vi o VHS, né, infelizmente, não pude disponibilizar pros alunos, cê sabe disso, né, que aqui, cê vê, pra marcar o sarau literário, agora, já marquei, há uns 15 dias que eu te falei que eu já tinha marcado, né, marquei pro dia sete de dezembro, porque é muito complicado a história aqui.

Ana: Pra agendar o espaço pra passar o vídeo.

Juliana: Muito difícil, muito complicado, aí depois eles até colocaram a televisão aqui também na Maria, ma, aqui, na, na nessa (?), mas também é muito complicado, a gente pegar e deslocar a colega pra um-, pra outra sala pra poder assistir um (inclusive) era pequeno, era, era um pedaço de 15 minutos do VHS que eu ia passar pra eles. E eu tirar a colega, deslocar a colega, do, da sala dela pra ficar 15 minutos na sala,

Ana: Hum hum

Juliana: não acho legal.

Ana: Hum hum

Juliana: Acho que essa coisa tem que ser, ser revista, né

Ana: Hum hum

Juliana: a sala de, de vídeo, aqui.

Ana: Então, você acabou usando, você levou pra casa, viu e se inspirou,

Juliana: Isso, isso, isso, aí via ali... e... entendi melhor os mamulengos, porque eu numa capa, numa capacitação, eu... já tinha trabalhado com mamulengo, né, foi muito legal essa capacitação, pra nós, adultos, foi, assim, foi um momento de brincadeira, mas, assim, a história do mamulengo, em si, a origem dele, eu não conhecia.

Ana: Hum hum

Juliana: Né, e o trato, assim, o uso do mamulengo, como é lá no Nordeste, cê já viu a fita?

Ana: Vi.

Juliana: Muito legal, né? Como ele é usado, o quan, o quanto que as crianças vibram com aquele, com aquilo ali, né, muito interessante. Aquela sala de aula, aquele teatro, né, a céu aberto, com aqueles barrigudinhos, lá (?) achei muito interessante...

Ana: Hum, e aí, com'ê que você foi planejando as atividades que envolveram o uso da mala? Você, você tinha me dito ainda há pouco aí que a Solange propôs uma divisão, de planejamento, e você escolheu uma coisa.

Juliana: É.

Ana: Me conta melhor com'ê que foi isso?

Juliana: É, foi num Centro de Estudos, ela pegou e mostrou, né, a, a idéia, falou do Mala e Cuia, e mos-, falou da, das... ela botou os tópicos, danças, é... literatura infantil, ela botou lá os tópicos, teatro, aí eu escolhi o teatro. E... e, assim, foi uma coisa que foi surgindo a partir da mala, porque quando eu peguei esse VHS da mala, aí eu peguei, porque assim, poxa, tem tudo a ver, eu vou trabalhar o teatro, o teatro de mamulengo. Porque, quando eu escolhi teatro, quando Solange propôs, eu pensei num teatro mesmo, com as crianças,

Ana: Hum hum

Juliana: fazer uma dramatização com as crianças, até porque eu já trabalho isso em sala de aula. Toda a semana, aquele projeto de, da gincana literária, eles apresentam uma peça, você sabe, eu te falei, né?

Ana: Hum hum

Juliana: Então toda a semana, espontâneo deles, não tem meu dedo, eles ensaiam, eles fazem o figurino, sabe, tudo super espontâneo. Mas, a minha idéia, quando eu escolhi, foi essa. Mas quando eu vi o VHS, aí o meu, meu planejamento mudou, né. E aí, as coisas foram acontecendo.

Ana: Hum

Juliana: Porque também trabalho com artes, e (até) (incompreensível) professora de artes, mas eu trabalho com artes, então eu achei que a feitura do boneco, eles colocarem nome nos bonecos, entendeu, eles darem uma personalidade aos bonecos, eu achei que aquilo tudo era muito interessante.

Ana: Hum

Juliana: E foi a partir daí, daí, eu fiz um projeto simples, e ele foi acontecendo, ele foi crescendo, no decorrer, né, e-, o cenário, também, que eu peguei o cenário da escola, da sala de leitura, foi uma coisa que eu não sabia que existia, que ele tava fechado, olha com'ê que são as coisas, ele em cima de um armário na sala de leitura, fechado. No alto, lá no alto, numa estante bem alta, mas eu lá na outra escola, eu tinha visto quando o cenário chegou. Falei assim, e (eu disse) assim, eu vou pegar aquele cenário emprestado lá na outra escola. Foi quando eu perguntei, Solange, por acaso, chegou aqui, pra sala de leitura, um cenário, de teatro de marionete, e tal. Aí, ela, chegou. E eu, caramba, me empresta.

Ana: Hum hum

Juliana: Aí fui na sala da leitura, aí que eu v-, eu percebi que eu não tinha visto porque tava lá no alto.

Ana: Sei.

Juliana: Né, e aí, engraçado, né,

Ana: É...

Juliana: os materiais que a gente tem, a prefeitura até disponibiliza pra gente, e a gente não, às vezes não tem nem acesso, porque não tem nem... e, o trabalho em sala de aula é um trabalho muito fechado, né?

Ana: Hum.

Juliana: A gente, se não divulgarem pra gente, é difícil pra gente saber

Ana: Hum hum

Juliana: Se não fosse pela outra escola, eu ter visto chegar, eu não teria nem (certeza), e aí ficou mais legal ainda, porque eu tava pensando em fazer como na, na, no teatro dos mamulengos no VHS, que é uma vara, c'um pano,

Ana: Sei, sei.

Juliana: jogado, né?

Ana: Ham ham

Juliana: Eu tava pensando em fazer daquele jeito. Daí quando eu vi o cenário lá, quer dizer, aí o projeto vai, ele vai tá acontecendo no decorrer do período, né.

Ana: Ham ham

Juliana: E foi o que aconteceu, eu achei que foi muito legal, mas ele foi acontecendo, né.

Ana: Hum hum. Mas cê fez outras coisas também, né, pelos murais a gente vê que cê fez outras coisas.

Juliana: Ah, eu fiz outras coisas, quando nós trabalhamos len-, na verdade, assim, é... aquelas, aquelas lendas, aquelas coisas, na, não peguei do De Mala e Cuia porque eu tenho,

Ana: Hum

Juliana: também, uma coleção de folclore,

Ana: Hum

Juliana: com vários livrinhos, mini-livros, né, e aí, nós lemos em sala de aula, pra num, até não pegar o de lá, que era o mesmo material, né.

Ana: Hum hum

Juliana: E aí, nós fomos trabalhando, as lendas, nós fomos trabalhando os, o Saci foi um trabalho extraordinário que, primeiro, eu, eu contei a lenda de como o Saci nasce, depois como prender o Saci, porque ele é muito sapeca,

Ana: Hum hum

Juliana: nós fizemos reescrituras, que também ficaram muito legais,

Ana: Hum hum

Juliana: aliás, você leu, não, ela mandou pro De Mala e Cuia, a reescritura que eles fizeram do Saci. Foi muito legal.

Ana: Ham ham

Juliana: Muito legal.

Ana: Hum, você se inspira nas suas experiências anteriores sobre esses temas, pra pensar nas suas escolhas, nas suas propostas,

Juliana: Sempre.

Ana: de atividades?

Juliana: Sempre, sempre. Sempre. A cada ano, a gente vai usando do ano anterior e aperfeiçoando cada vez mais, né.

Ana: Hum hum

Juliana: E usando o que deu certo, e... e descartando o que não deu, né. Que também tem aquelas coisas que não dão certo.

Ana: Hum hum. Pra você, qual é a importância, assim, na sua prática pedagógica, de comemorar o dia folclore ou o mês do folclore...?

Juliana: A importância, olha, com crianças pequenas, a gente não trabalha assim, tão profundamente, né, trabalhar a área rural, essas coisas, a gente não trabalha tão profundamente aquela interdisci-, interdisciplinalidade que o, o folclore te dá.

Ana: Hum hum

Juliana: Que daria pra você trabalhar um monte de coisa. Com as crianças pequenas é mais algo festivo, mesmo, né, algo festivo, mais uma oportunidade de leitura...

Ana: Hum hum

Juliana: né, de, de, de leitura de mundo, mesmo, né, que quando nós falamos em mamulengo, era algo tão distante, eles nunca tinham ouvido falar nisso.

Ana: Hum hum

Juliana: Eles tão acostumado com o boneco pronto, com o boneco que chega ali, até na loja de 1,99 e compra por um real uma boneca prontinha, vestida e tudo,

Ana: Hum hum

Juliana: né, então é, essa experiência, da brinquedoteca, que também nós tivemos, né, fazer brinquedo a partir de caixa de fósforo, brinquedos assim... de lata, essa, essa experiência pra eles é interessante, né, é, eu penso que, é... na prática pedagógica, o que a gente consegue tirar pra criança pequena é incentivar a criatividade mesmo, né, tirar de dentro, essa coisa, esse gosto pelo brinquedo. Eu até falei pra eles a minha experiência pessoal. Quando eu era pequena, eu tinha brinquedos, eu era, não era criança rica, mas eu tinha brinquedos, mas os brinquedos que eu mais gostava, era os que eu fazia. Porque, os que eu fazia, se quebrasse, eu fazia de novo. Então, eu falei isso pra eles, né, do quanto é interessante a gente fazer brinquedos, porque, um brinquedo comprado, se quebrar, quebrou, vai pro lixo.

Ana: Hum hum

Juliana: E um brinquedo feito pela gente mesmo, a gente vai sempre refazer, né, ou não, quando a gente não quer mais, a gente descarta também, né.

Ana: Então, posso entender que cê teja me dizendo, que cê não se prende ao mês de agosto, você trabalha isso...

Juliana: O ano inteiro.

Ana: o ano inteiro?

Juliana: O ano inteiro, é.

Ana: Cê acha que se-, será que eu tô induzindo você a falar isso, não, (né)?

Juliana: Não, é, não é que trabalhe folclore o ano inteiro, mas essa coisa folclórica, né, esse ver folclórico da gente de, de trabalhar, a, a, brinquedoteca, por exemplo, ela é folclore, né, o brinquedo

Ana: Hum hum

Juliana: e, ele é folclore, mas eu faço isso o ano inteiro.

Ana: É, quando cê disse isso que eu pensei.

Juliana: É, faço o ano inteiro, né. Contar histórias, né... é... provérbios, essas coisas eu faço o ano inteiro, a gente trabalha isso, faço o ano inteiro.

Ana: Ham ham. Me dá assim, aqui tá pedindo, mas acho que você já me deu, um ou dois exemplos de atividades que você gostou de desenvolver esse ano com seus alunos. Você já me falou várias.

Juliana: Olha, é, (risos) Várias. O que eu tô mais apaixonada é pelo meu projeto de, de leitura mesmo. Que é, é um projeto que eu venho já, desempenhando já há algum tempo, essa turma que ficou nessa sala inclusive foi, é, uma turma que foi maravilhosa, (?) é uma turma maior, é uma turma de oito, nove anos, lá no final do ciclo, e... e... foi assim, ficou bem... sei lá, ficou uma coisa bem... rebuscada, mesmo, o projeto de leitura,

Ana: Hum hum

Juliana: mas, agora, é... dando continuidade, que aqui, aquilo que eu te falei, a gente descarta o que não foi bom e aproveita o que foi bom,

Ana: Hum hum

Juliana: né, aí você vai aperfeiçoando também aquilo que foi bom, né, e... e, eu sou apaixonada pelo meu projeto de leitura, uma pena, que eu mandei, aí, pra, pr'um concurso, acho que nem leram.

Ana: Hum

Juliana: É uma pena, porque, eu acho que é, até botei isso ali no, na porta, qu'eu recebi do (F) Futuro uma frase, assim: "o importante não é ler e escrever, o importante é o (que) você faz, a partir do momento que você sabe ler e escrever", né, e, e quando você fala em leitura, quando você dá à criança a oportunidade de ler, e mostra pra ela o quanto é gostoso ler, aí você, ali ela vai entender o porquê que ela aprendeu a ler, porque senão ela não sabe,

Ana: Hum hum,

Juliana: o porquê.

Ana: Hum hum

Juliana: Tá ali, sentadinho na sala, obedecendo a professora, não sabe porque, né, isso é uma outra coisa que eu faço, tá, um dia tá assim, as carteiras, outro dia, tá tudo virado.

(outra professora entra na sala)

Julia: Oi, perdão, desculpa, (?)

Ana: Cê pegou a gente no flagra, né, Julia?

(incompreensível) (risos)

Ana: Não tem problema, não. É, a outra pergunta é assim, pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa, ou te-, existem diferenças?

Juliana: Não, pra mim, são a mesma coisa. Folclore e cultura popular? Eu acho que, pra mim é a mesma coisa.

Ana: Hum hum. Você se, é... não sei, isso aí era uma coisa que eu... tô conseguindo até com as pessoas, que as pessoas participaram do Centro de Estudos em maio, quando a Maria foi no Centro Nacional de Folclore, participar de uma reunião lá e trouxe essa informação pra escola. E parece que, ela me disse na entrevista dela que no Centro de Estudo ela passou essa experiência.

Juliana: (Mas se) ela passou...

Ana: (Se) você esteve presente.

Juliana: É, se ela passou, foi em algum Centro de Estudos que eu não estive,

Ana: Que maio, já faz tempo, ou em abril, não sei.

Juliana: É, é, eu... acho que teve uns dois Centros de Estudos esse ano dos quais eu não participei, inclusive o de amanhã, também não vou participar no de de manhã, vou participar no de tarde, porque de manhã, a escola vai ter uma festividade. Eu venho de tarde, e teve dois esse ano que eu não participei. Um por problema meu de saúde, outro problema do meu filho. Então, pode ser que tenha sido num desses, que eu não me recordo.

Ana: Num, também pode ter esquecido porque já faz muito tempo.

Juliana: Não,

Ana: Não?

Juliana: não.

Ana: Não, porque você não teria esquecido.

Juliana: Não teria esquecido.

Ana: É, como veio a greve, da instituição lá, o empréstimo, que seria pro, pro primeiro semestre, foi adiada, aí, quando acabou a greve, por isso que só veio...

Juliana: Hum hum

Ana: em meados de agosto, assim.

Juliana: Hum hum

Ana: E, por isso ... é mais assim, uma reflexão sobre o nossa prática, (porque) eu também sou professora, né. Então, a gente, acaba tendo afinidades

Juliana: (incompreensível)

Ana: Não, Educação Artística.

Juliana: Ah, é.

Ana: A gente acaba tendo afinidade com alguns temas, outros não, isso é natural, né, então, eu percebo que você tem uma afinidade muito grande com esses temas, mas eu queria que cê falasse sobre isso, (sobre) esses temas de folclore e cultura popular.

Juliana: (Lógico). Não sei, tenho afinidade porque tá na gente, mesmo, né, acho que tá na gente. Quando eu era pequena, quando eu era aluna, eu me lembro que o folclore, ele era tratado de uma outra forma, diferente do que é hoje. Eu acho que hoje, assim, o mês do folclore, não vou nem falar da semana do Fol-, na, o mês do, do Folclore todo, ele é muito jogado, isso é a minha opinião.

Ana: Hum hum

Juliana: Entendeu, em relação de quando eu era aluno. Não era uma coisa da minha escola, era uma coisa que... era, o folclore, (ele) tinha uma preocupação maior em passar essas coisa. Me lembro que a gente fazia exposições, não era oba-oba. Me lembro claramente, assim, de uma... de um cartaz que minha mãe me ajudou a fazer, onde a gente comprou a, aquela palha da costa, minha mãe foi até (uma) loja de macumba pra comprar palha da costa, fizemos um Omolu,

Ana: (Hum)

Juliana: porque tinha tudo a ver, hoje em dia, assim, também, não pode tá colocando muito esses fatores religiosos, por causa da diversidade de religiões, e ela, aí, a gente desenhou assim, o Omulu, (que tinha) nos livros mesmo, didáticos, tinha muito, né, e a gente botou aquela palha da costa, fizemos uma baiana, co... copiamos, uma baiana. Minha mãe me ajudava muito nos trabalhos, acho que meu gosto pela, a, a pela Educação Artística é (esse). E botamos uns colares de miçangas na, na baiana, botamos renda na, na, na saia dela. O cartaz ficou lindo! Naquela época tinha papel 40 quilos não, era, era cartolina mesmo, mas coube tudo. Botamos um capoeirista,

Ana: Hum hum

Juliana: e botamos, assim, um cadarço de rabo de rato, então, o, o, o, o cartaz ficou lindo. E eu me lembro que eu achei que o meu ia ser o mais lindo. Quando nós chegamos na escola, tinha, assim, uma coisa muito (grande). Porque a família também era muito presente,

Ana: Hum hum

Juliana: então, ajudava muito nesse tipo de trabalho.

Ana: É.

Juliana: Na, na pesquisa, em si.

Ana: É.

Juliana: Não era uma coisa só pesquisada na escola, a criança trazia muito também. Daí a mãe contava, em casa, né, alguma coisa que era da, da terra dela,

Ana: É.

Juliana: Me lembro que a minh-, minha mãe sempre contava a história do Saci, me lembro da minha mãe contando a história do Saci, quando eu era pequena, tinha Saci, o Sa-, tinha Saci.

Ana: É, é.

Juliana: Sabe, é... ela era da roça, e ela contava. Então, falta muito isso, o que a gente pre-, o que falta hoje, também, é muito essa coisa (ajuda) da família, porque o folclore não é, não sou só eu que tenho que ensinar. A criança tem que trazer também a experiência dela, né, a experiência da família dela, porque o folclore é isso, é o de boca em boca, né.

Ana: (?)

Juliana: São as gerações passando. E, e tá faltando muito isso. Eu acho que hoje, na escola, a gente trabalha mais até, é o momento, acho que, acaba se tornando um momento.

Ana: Hum hum

Juliana: A minha preocupação, com a minha turma, é que não se torne um momento, sabe, nenhuma comemoração. Eu não comemoro o que eu não acredito.

Ana: Hum hum

Juliana: Sabe? Tipo assim, Halloween, tô fora, eu não acredito nisso. Eu acho que, pr'um trabalho de inglês, é válido. Pra mim, tô fora. Sabe, é... Festa Junina, eu não comemoro, sabe, ah, vamos fazer uma quadrilha. Vamos fazer uma quadrilha, mas aquela coisa de se aprofundar na Festa Junina, eu não acredito mais, porque acabou. Cê concorda que acabou a Festa Junina no Rio de Janeiro?

Ana: Hum hum

Juliana: Acabou! Virou baile funk, Festa Junina. E a gente, ah, então, é a oportunidade da escola trazer (?). A escola também não traz, porque a escola não pode mais fazer as barraquinhas, não pode, num, a Festa Junina, como ela é, a escola não pode mais fazer.

Ana: Não pode por quê?

Juliana: Porque não pode.

Ana: (Mas por quê?)

Juliana: Porque não pode cobrar, (porque aqui tem que ser) tudo de graça.

Ana: Ah, sei.

Juliana: Quem vai bancar?

Ana: Sei, entendi.

Juliana: Quem vai bancar? Entendeu? A família não banca. Cê pede prenda, não vem. Cê pede prato de doce, não vem. Entendeu?

Ana: Então, (incompreensível)

Juliana: Entendeu? (Tornou inviável.)

Ana: É.

Juliana: Então, pra mim, pra virar oba-oba, só pra ficar ali batendo palma e o aluno não ter aula, eu prefiro dá, então, uma aula pra ele sobre a, a vida no, no campo, sabe? E seria o que eu iria trabalhar com a Festa Junina, porque acabou. Inviabilizou. E eu tô vendo que o folclore, se não fosse esse tipo de trabalho, esse ano não teria tido nada aqui.

Juliana: Se não fosse

Ana: Sei.

Juliana: o “De Mala e Cuia”, eu acho que não teria tido nada, sabe. Que quando (?)

Ana: Normalmente não tem nada? (?) nada?

Juliana: Normalmente não tem nada.

Ana: É uma, uma comemoração, vamos dizer assim, mas sem força, uma coisa...

Juliana: Não acontece.

Ana: Não acontece.

Juliana: Não acontece. Nunca acontece, aconteceu por causa do “De Mala e Cuia”.

Ana: Hum hum

Juliana: E acredito que talvez tenha acontecido até pela tua presença aqui. Não sei se você percebeu, assim, eu já estava fazendo, que no dia que você chegou, eu já tava, já tava, né, (mas) você viu até meus cartazes já ali.

Ana: Hum hum

Juliana: Já tava, não tava?

Ana: Hum hum

Juliana: Eu já vinha fazendo, mas teve gente que só passou a fazer a partir de.

Ana: Hum hum

Juliana: Entendeu? A partir da tua vinda, a partir da pesquisa,

Ana: É (pode ser), é.

Juliana: de ver a pesquisa, entendeu? O De Mala e Cuia, claro, ele proporcionou, e a tua vinda aqui propor-, venha todos os anos. (risos) Temos que arranjar alguém pra incentivar e pra, pra SME liberar, aí, as festas juninas pra que elas aconteçam como antigamente, eram muito boas, as festas juninas,

Ana: É...

Juliana: na escola, né.

Ana: É.

Juliana: Então, é, é sempre assim. Quando eu trabalho uma, um, uma comemoração, eu trabalho, eu, eu me aprofundo naquilo, ou então eu não faço, sabe. Páscoa, (?) a gente faz fábrica de chocolate, tu viu as (incompreensível) que a gente faz, a gente faz fábrica de chocolate, não tinha, sabe, uma loucura o que a gente faz. A gente canta muita música, e a gente lê a Bíblia, porque é o momento de falar de ressurreição, e tal, então, a gente se aprofunda. E o folclore, que bom, que bom que esse ano foi aqui, senão, (?) não tinha, não. Até porque, é aquilo que eu te falei, falta o apoio da família. Falta a família mostrar o folclore

da, da, né, e eles têm um folclore riquíssimo, entendeu, o próprio mamulengo, a maioria é nordestino. E a criança não conhecia.

Ana: É, mas eu fico pensando será que também a escola não tinha que provocar essa aproximação da família, eu acho que...

Juliana: Olha, aqui,

Ana: (?)

Juliana: É, eu vou te dizer uma coisa, aqui, a gente até, eu tô até reclamando um pouco de barriga cheia. Porque, eu que trabalho em duas realidades, uma escola a menos de 50 metros da outra, que é o Jorge Luiz, a família lá é totalmente ausente.

Ana: Hum hum

Juliana: Pra cê ter uma idéia, de 33 alunos, eu conheço nove responsáveis. (pausa) Reunião de pais lá é seis, sete, oito, eu desisti, não faço mais.

Ana: Hum hum

Juliana: Cê passa um “para casa” e não volta. Pra cê ter uma idéia, eu fiz um DVD lá, um projeto da, do aniversário da escola, ficou lindo (demais), o DVD. Eu pedi, eu mandei pra casa, porque eu convoquei uma reunião, não foram, pra assinar autorização de veiculação de imagem e voz.

Ana: Hum.

Juliana: Voltou em branco. Se negaram a assinar. Não entenderam o que tava escrito, na, na autorização, e se negaram a assinar. (incompreensível) Então, nesse ponto, aqui, a gente não pode nem reclamar muito não, quer dizer, eu faço reunião aqui, 33, vêm 29, poxa, é um quorum maravilhoso.

Ana: É, é bastante.

Juliana: Nem escola particular consegue um quorum desse.

Ana: É.

Juliana: Mas, por outro lado, é mais assim, eles tão presentes, mas não são presentes.

Ana: Sei.

Juliana: Entendeu? Eles estão presentes. Porque eles sabem que a escola cobra muito, aqui cobra mesmo. D. Emília falava, vocês escolheram essa escola aqui, entraram no, na fila dois dias antes por causa da vaga aqui, então vocês têm que entrar no ritmo daqui.

Ana: Hum hum

Juliana: Entendeu, ela cobra muito isso, mas, é... mais que isso, não dá. Entendeu? O quê que a gente consegue? Uma assiduidade boa, que as crianças levam o “para casa” e trazem feito, a gente consegue i-, essas coisa mínimas da família, mas mais que isso, já é pedir demais (também).

Ana: Entendi.

Juliana: Entendeu, porque (pra) gente mesmo é uma coisa que é eu acho é culpa até do próprio Estado, mesmo.

Ana: (?) (preocupada com sua hora).

Juliana: Não, (ainda) não. Eu acho que é culpa do próprio Estado mesmo, do paternalismo, do Estado,

Ana: Hum hum

Juliana: tem uma coisa tão paternalista (incompreensível), esse final de semana, eu tava vendo um programa no MultiRio,

Ana: Hum

Juliana: aquele Ecce Homo, você já viu, aquele programa, aos domingos, de manhã?

Ana: Não.

Juliana: Muito bom.

Ana: Eu quase não vejo televisão.

Juliana: Muito bom, é um programa francês. É, mas ele é muito bom.

Ana: Hum.

Juliana: Eu até vou entrar no site da MultiRio pra pedir a cópia daquele programa, falando sobre a educação. Daí falando, que o ideal agora, seria que todas as escolas fossem em horário integral, e seria mesmo.

Ana: Juliana, sabia que tem várias fitas do, do MultiRio, doadas, tão lá na sala de leitura e algumas estão fechadas.

Juliana: Não, não tem Ecce Homo, não.

Ana: Mas, depois dá uma olhada.

Juliana: Depois vou dar uma olhada lá, porque eu já vi uma vez, é mais, assim, ciência, né, umas matérias (que, vi alguma coisa do Rio, a cidade, mas de educação, não tem não.)

Ana: Última coisa, se, mais tarde, eu precisar retomar algum ponto com você, você continua disponível pra gente conversar mais?

Juliana: Claro. Ah, espero que eu tenha ajudado aí.

Ana: Ajudou muito, queria te agradecer de novo.

Juliana: Não sei se eu ajudei muito,

Ana: Ajudou.

Juliana: que eu sou meio... eu, eu penso rápido demais, aí, às vezes, eu embolo minhas idéias, mas...

ENTREVISTA com “Nilda”

Ana: Pronto. Então, primeiro eu queria saber se você tinha conhecimento que o projeto De Mala e Cuia viria pra escola. Como é que você soube?

Nilda: Desde o ano passado, nós fizemos esse projeto de conhecimento da mala. Ano passado foi colocado exposto, e uma das colegas, a Maria, esse ano, junto com outra colega, lá do ginásio, elas participaram de uma reunião, lá... no museu?

Ana: É, Centro de... Nacional de Folclore.

Nilda: Isso. Aí, a... essa participação delas, automaticamente, foi colocado lá, o interesse da escola em participar novamente dessa... vinda, né, do, da mala pra escola. E tão logo o, a..., a coordenadora soube, ela também passou pra gente, na reunião.

Ana: Hum hum. Você lembra de, dessa reunião, a Maria passou alguma coisa pra vocês, você lembra alguma coisa?

Nilda: Não, eu acho qu'ela

Ana: Porque faz tempo, né?

Nilda: É, porque ela passou para a coordenadora,

Maria: Hum

Ana: e a coordenadora já tinha falado, olha, aquele projeto que trabalhamos o ano passado, que por sinal, a... esse segmento nem trabalhou, né, com a Mala e Cuia, a gente só viu a exposição,

Ana: Hum hum

Nilda: né, o, quem praticamente participou dessa atividade foi o outro segmento...

Ana: Hum hum

Nilda: e... nós fizemos a atividade folclórica, mas independente do Mala e Cuia.

Ana: Hum hum

Nilda: Aí, esse ano é que realmente participamos, tivemos acesso, examinamos o material, é, tivemos contato com ele, né?

Ana: Hum hum. É exatamente essa a pergunta agora, como é que você teve contato, que materiais que estavam na, na, nas malas que foram mais ou menos interessante pra você?

Nilda: É, a princípio, a, a mala estava ali para ser manuseada. E..., a mim, sim, foi também é, feito uma divisão do trabalho.

Ana: Hum

Nilda: Cada turma, ou cada segmento, ficaria com uma atividade e lá, escolheríamos. Então a coordenadora pegou todas as, as opções que existiam dentro da mala, colocou pra todo mundo, a fim de que as pessoas fossem se colocando nessas atividades. Então, a minha turma foi escolhida pra... fazer... tudo referente a... ervas medicinais.

Ana: Hum hum

Nilda: Né? Então chá, é, cremes, banhos, e... nós tivemos esse contato. Então, eu procurei escolher livros, informações que contivesse esse material, entendeu?

Ana: E você encontrou?

Nilda: Encontrei em livros, só que, assim, era muito amplo,

Ana: Hum

Nilda: para a turma. E, a, tinha uma aluna que tem aquele livro... De A a Z,

Ana: Hum

Nilda: e aí, paralelo, né, ao livro que tinha no Mala e Cuia, os dois livros e mais esse, nós fizemos, então, o trabalho desenvolvido pela turma.

Ana: Hum hum, entendi. É, então cê já até já respondeu essa também. Cd, filme, cê usou algum, não?

Nilda: Nenhum.

Ana: Foi mais (incompreensível)

Nilda: É.

Ana: Não pegou nenhum outro de histórias, alguma coisa assim?

Nilda: Não, não.

Ana: Concentrou

Nilda: Não porque...

Ana: nesse tema.

Nilda: porque era um tema que abrangia bastante coisas, né, e, à princípio, quando escolhemos, tinha sido uma data e depois foi adiada pra outra. Então,

Ana: (Então)

Nilda: naquela data,

Ana: (você teve...)

Nilda: é, de apresentação do trabalho.

Ana: Ah, sei.

Nilda: Então, naquela data eles trouxeram tudo, e não era naquele dia, foi adiado. Então, quer dizer, tivemos que refazer, porque aí, já que havia mais tempo pra fazer, né, foi dado também a eles esse prazo pra que eles pudessem tá desenvolvendo outras coisas. Aí foi quando surgiu o creme, eles fizeram um creme,

Ana: Hum hum

Nilda: eles fizeram limpeza de pele, né, saíram fazendo aí, pela escola.

Ana: Eles se mobilizaram, cê sentiu que

Nilda: É, é, é.

Nilda: E eles se interessaram, ainda mais, né, pela atividade.

Ana: Hum hum

Nilda: Que era pouco tempo e, de repente, surgiu uma oportunidade de apresentar em outra época,

Ana: Hum hum

Nilda: Aí foi feito. Por causa do Pan, né.

Ana: Hum hum. Olha só, vem junto com a mala um texto de apresentação, lembra, disso?

Nilda: Lembro.

Ana: Cê, cê chegou a ler, o quê que cê achou daquele texto?

Nilda: É, nó-, eu vi que havia, é... como é que é, (incompreensível) todo o material, mas do conteúdo em si, nós, eu não tomei ciência, não.

Ana: Hum hum

Nilda: Porque, na verdade, o que me interessou era pegar logo o material pra começarmos logo a trabalhar, porque você sabe, né, nós não trabalhamos somente isso.

Ana: Hum hum

Nilda: Né, então a gente precisa também de tá desenvolvendo outras atividades. E aí acabou que... essa parte nós não tomamos conhecimento não.

Ana: Eu vi que cê fez uma ponte com ciências, não foi?

Nilda: Foi, na parte de, do A a Z, né?

Ana: Hum hum

Nilda: Eles trabalharam... chá medicinal, chá que era bom, aí eles viram a propriedade de alguns, algumas ervas, né, de, como hortelã, é, boldo,

Ana: Hum hum

Nilda: eles estudaram, né, e colocaram num papel a propriedade daquilo e foram explicando, né. Então, foi esse também o meu objetivo, de que eles tomassem conhecimento do que eles estavam falando, né.

Ana: Hum hum. É, aí eu vi no cartaz que o título era Trabalho de Ciências, aí eu logo percebi

Nilda: É.

Ana: que cê tinha feito essa ponte. Bom, como é que f-, você já me disse como foram planejadas as atividades que envolveram o uso da mala e na sua sala de aula. Você se inspira nas suas experiências anteriores sobre esses temas pra pensar nas suas escolhas e propostas de atividades?

Nilda: Sim, eu não desprezo nada, não. Nós já havíamos trabalhado isso outras vezes, né. É... essa parte do banho,

Ana: Hum

Nilda: os, o banho de assento, a gente ainda não havia feito era a propriedade, né.

Ana: Hum hum

Nilda: Pra quê que servia, o quê que era envolvido ali, é... quando teve também um ano, de fest-, no, no festa junina, né, usamos a paçoca.

Ana: Hum

Nilda: Eles fizeram a paçoca,

Ana: Hum hum

Nilda: né? Aí, viram, é, que o amendoim fazia bem ou mal pra saúde, né. Então, é a partir dessas experiências, e (vejo) o interesse deles é que a gente começa a trabalhar.

Ana: Hum hum. Pra você, na sua prática pedagógica, qual é a importância de comemorar o dia ou o mês do folclore?

Nilda: É, eu considero riquíssimo esse, essa parte do folclore. É, lá, nós temos muito que aprender e cada ano tem uma coisa diferente. Então, é, nu, num me ligo muito no dia.

Ana: Hum

Nilda: Eu m-, me preocupo com o mês de agosto,

Ana: Hum hum

Nilda: pra que eles possam tá aproveitando, as lendas, conhecer um pouco do nosso país, né. Que a gente trabalha lendas, trabalha de toda uma região, embora hoje a proposta até do Mala e Cuia não é regional,

Ana: Hum hum

Nilda: né,

Ana: Hum hum

Nilda: e conhecer tudo de uma forma geral. Então, isso eu também procurei passar pra eles. Até porque, foi feito, em todas as turmas, né, um pouquinho de cada região, embora não focando aquela região.

Ana: Hum hum

Nilda: Né, mas tivemo Maculelê, né, várias outras danças, é, músicas, teatrinho, né, sem se preocupar com qual região estava sendo trabalhado. E eles viram isso, de uma certa forma, né, porque eles também gostaram de participar, estiveram atento, né. Ontem, inclusive, foi passado pra todos, né, o, as fotos.

Ana: Hum hum

Nilda: Cê, (cê) não tava aí, né?

Ana: É, a Marilda me contou agora.

Nilda: É. Mas aí tem o pps, você depois

Ana: É.

Nilda: pede emprestado, né?

Ana: É. Teus alunos até entraram junto com os da Maria e o da Amanda, dançaram juntos, não foi?

Nilda: Nós somos da 4ª série,

Ana: Hum hum

Nilda: né, hoje é o intermediário do 3º ciclo. Eu, Maria, Amanda e Eleonora. É o quarteto, né,

Ana: Hum hum

Nilda: da 4ª série.

Ana: (risos)

Nilda: Então, é, uma foi fazendo... determinada coisa, mas as crianças vinham e gostavam, aí podia se inserir,

Ana: Hum hum

Nilda: né, e foi assim feito. Então quando você... olhou, né, você viu pessoas da Amanda misturada na minha turma, na da Maria...

Ana: É.

Nilda: Só não participamos na Maria na questão do... dos cartazes.

Ana: Sei, sei.

Nilda: Né, porque aí foi particular mesmo.

Ana: Sei, sei.

Nilda: E o banho também, da boneca, aí foi particular deles, né.

Ana: É.

Nilda: Mas a dança, a brincadeira, ela é que, de roda, tudo foi misturado.

Ana: Foi misturada, é. Me dá um ou dois exemplos de atividades que você gostou de desenvolver com eles esse ano, relativo a esse tema.

Nilda: Olha, até o banho eu achei que ficou legal porque..., quando foi sugerido na turma, um aluno se prontificou em fazer esse banho, né. Então, ia ser uma coisa assim bem... real, né. Só que ele teria que vir de sunga. Quando colocamos essa proposta pra ele, aí ele ali desistiu.

Ana: (risos)

Nilda: Aí na hora eu falei, então não vamos fazer isso. Não, não, vamo sim. E o, também, outra coisa assim que eu achei legal foi a participação de avós.

Ana: Ah, me conta (isso).

Nilda: As avós, é, fizeram um chá.

Ana: Hum hum

Nilda: Fizeram um chá, não, desculpa, fizeram um xarope.

Ana: Sei, sei.

Nilda: Nós trabalhamos também, dentro das ervas medicinais, né, é... a parte do xarope. Então, uma avó fez, com açúcar queimado, limão, é... água... água Prata, um xarope. E o aluno trouxe, e foi dado pra cada um. E ele foi falando, olha isso aqui, ah, e teve uma outra, também, que fez, é... é, erva tostão..., teve uma outra..., mais duas ervas que é pra... é... tirar o catarro do pulmão.

Ana: Hum hum

Nilda: Expectorar.

Ana: Hum

Nilda: E... eles viram isso no, no livro do Mala e Cuia.

Ana: Sei.

Nilda: Né, a propriedade daquelas ervas, vinha falar, falando lá que servia como expectorante, e a avó, através daquilo que levou como receita, ela fez. E que ela fazia mesmo né, já (ela) fazia.

Ana: Ah, era uma prática dela e...

Nilda: É..., já era uma prática.

Ana: coincidiu com uma informação da mala.

Nilda: Isso, é.

Ana: Interessante.

Nilda: Então, achei interessante, essa parte, e do banho também.

Ana: Hum hum

Nilda: Que eles viram, viram a propriedade lá da, da erva que tirava os males, né, e... e eles mesmo resolveram fazer.

Ana: Hum hum

Nilda: Então é... bom né, que eles vão aprendendo, né, que pode realmente fazer isso.

Ana: É. E é bom também encontrar que em casa, na casa, na família deles...

Nilda: Então, a, é, quando eles fizeram creme pra..., adstringente, né, eles fizeram em casa, também, e é claro que deve tê tido ajuda do responsável, né?

Ana: Hum hum

Nilda: Que eles não iam fazer sozinhos, até porque precisavam de elementos que s-, o responsável é que compra, né.

Ana: É.

Nilda: Então, eu também achei interessante.

Ana: É.

Nilda: E assim, é, trouxeram pepino, pra botar nos olhos, que... relaxava...

Ana: Hum hum

Nilda: Então, achei legal.

Ana: (e atraiu) a atenção, no recreio, dos meninos do segundo segmento, as meninas?

Nilda: É, e é, quiseram fazer na escola toda, né.

Ana: É.

Nilda: Nas professoras, nos alunos, então eu acho que isso motiva o aluno a estudar, motiva o aluno a pesquisar...

Ana: Hum hum

Nilda: Né? Então eu acho que é um ponto positivo.

Ana: Também acho. Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa ou existem diferenças?

Nilda: É, eu acho que o folclore é essa cultura popular que vai passando, né. Se a gente não tem essa cultura, como é que a gente vai trabalhar? Como é que a gente vai aprender, como é que a gente vai participar dessas atividades, né? Então é um, é a partir daí que a gente... começa a elaborar essas... questões, né, de folclore. Eu acho que... uma coisa está interligada à outra.

Ana: Hum hum

Nilda: Entendeu?

Ana: Mas existe um pouco de diferença, no seu, no seu

Nilda: É...

Ana: modo de ver...

Nilda: assim, pra mim, uma coisa depende da outra pra acontecer, pra existir, né.

Ana: Hum hum

Nilda: Na minha opinião, é isso, você precisa ter essa cultura, passada, pra poder fazer o folclore.

Ana: Hum hum. Pra você, a cultura popular tá atrelada a determinados elementos e o folclore a outros? Só pra eu entender melhor sua linha

Nilda: Não, não...

Ana: de raciocínio.

Nilda: é..., eu acho que o folclore tá ligado a isso, à própria cultura.

Ana: Hum hum

Nilda: Mas se você não, não constitui essa cultura, como é que você vai ter o folclore?

Ana: Hum hum. Tá.

Nilda: Entendeu?

Ana: Com relação a, a afinidades que você tem com esses temas, com esses temas que, que você trabalhou..., ou com outros que se, que se apresentaram ou que foram propostos, como é que é a sua afinidade com relação a isso? Você até já falou um pouco, bastante.

Nilda: É, eu gosto, como eu já te falei, eu acho que é um material riquíssimo, a gente já..., que tem bastante tempo de magistério, já trabalha com isso bastante tempo. Cada ano você pode explorar coisas diferentes. Essa turma, por exemplo, eu (tô a dois anos) com ela,

Ana: Hum

Nilda: e..., com certeza, elas viram tudo diferente.

Ana: Sei.

Nilda: No ano passado, nós pesquisamos de onde vinha essa cultura, por quem era passado. Nós trabalhamos pipa, trabalhamos... argila, né. E, como é que chegou até a nossa casa? E aí eles tiveram que fazer uma pesquisa, foram no jornaleiro, perguntaram coisas do jornaleiro.

Ana: Hum hum

Nilda: Então, quer dizer, e esse ano, já trabalhamos ervas medicinais, né..., danças..., e, já, na educação infantil, quando eu trabalhei, trabalhamos assim... músicas em torno de, é, canções de ninar, né, que a mamãe contava, que a vovó já tinha contado pra mamãe, então, isso tudo vai passando, né. E a cada ano que você trabalha, você explora um assunto, uma coisa diferente.

Ana: Hum hum

Nilda: Então eu acho que isso é que é... o bom do folclore.

Ana: É muito amplo, né, pra...

Nilda: É...

Ana: (abordar) (incompreensível)

Nilda: dá pra você explorar bem.

Ana: Então, tá. Tem mais alguma coisa que cê queira me dizer que eu não tenha perguntado?

Nilda: Não.

(risos)

Ana: Então, eu queria te agradecer. Se mais tarde eu tiver alguma dúvida de alguma coisa, eu posso te procurar novamente?

Nilda: Pode, à vontade.

Ana: Tá bom.

ENTREVISTA com “Inês” – responsável pela biblioteca da escola.

Ana: Enquanto tiver esse negocinho, é porque tá gravando.

Inês: Ah... sim.

Ana: Então, é... primeiro eu queria saber com'ê que foi pra você a experiência de ter as malas aqui, nesse espaço coordenado por você?

Inês: Ah, eu achei interessante porque as, despertou muito o interesse das crianças, né. Primeiro, que elas estavam muito curiosas a respeito do que havia dentro da mala, e eu também, né. E quando elas viram, né, mexeram bastante, leram, pegaram emprestado. Foi, positivo.

Ana: Hum

Inês: Né, já que despertou interesse delas pela leitura, né, e aqui no nosso espaço, foi positivo.

Ana: Hum hum. Cê teve oportunidade de ler o texto de apresentação do projeto De Mala e Cuia?

Inês: Li, li, sim. Rapidamente, mas li, tava

Ana: Hum hum

Inês: or, organizado no caderno da coordenadora,

Ana: Sei.

Inês: E aí eu li, sim.

Ana: E o quê que cê achou desse texto, cê lembra, pra... tecer algum comentário?

Inês: Não, eu não lembro... exatamente do, do que dizia o texto, não posso nem te

Ana: Hum hum

Inês: não

Ana: (cê) filtrou nada...

Inês: Não.

Ana: Acha que... tê lido aquele texto te ajudou no teu trabalho de alguma forma, ou não mudou

Inês: Não, me

Ana: nada

Inês: me ajudou a entender qual o objetivo, né, da, de, desse projeto, Mala e Cuia.

Ana: Sei.

Inês: Né. Pelo que eu entendi, é formar leitores, pra que eles tenham, né, mais conhecimento da cultura brasileira mesmo, né.

Ana: Hum hum

Inês: Que eu desconhecia, não, o projeto,

Ana: Hum hum

Inês: até então.

Ana: Hum hum. Então, é... exatamente isso, se ele se propõe a estimular a leitura, a pesquisa, a difundir os conceitos de folclore e cultura popular, você mais ou menos já me falou, com'ê que você avalia o uso dos materiais das malas pelas turmas?

Inês: Hum hum. Não, o uso foi positivo, foi bom, porque inclusive as professoras vieram também pegar material, levar pra sala de aula, então não foi só aqui, com aqueles que buscam a sala de leitura. Mesmo aqueles que não procuram a sala de leitura também tiveram contato com, né, com todo o material, com todo o acervo que veio.

Ana: Hum hum. Quais os desafios encontrados por você no uso das malas?

Inês: Desafios, eu penso que foi a questão mesmo da devolução, da conservação do material, mas isso... né, em relação a todo o trabalho de, de sala de leitura, esse é um desafio, né?

Ana: Hum hum

Inês: A conservação, a devolução, né, dos livros.

Ana: Hum hum. É... quais foram os critérios que você usou pra selecionar as histórias que você contou pras crianças?

Inês: Bem, eu busquei, é... histórias que estivessem mais de acordo com a faixa etária de cada grupo que vinha pra contação de histórias.

Ana: Hum hum

Inês: Então, separei desta forma, né. Li e vi o que pude-, poderia, né, agradar mais, né... incentivá-los mais, tanto que os livros que eu lia, eles queriam pegar de-, logo emprestados, pra, pra eles lerem sozinhos também.

Ana: É, isso acontecia.

Inês: Hum hum

Ana: Você teve tempo de dar uma lida antes, né,

Inês: Isso,

Ana: na, na, nas coisas?

Inês: li antes.

Ana: Hum hum. É... qual a importância, na sua prática pedagógica, de comemorar o dia ou o mês do folclore?

Inês: Eu acho sempre importante tudo que, é... que diz respeito ao nacional, a eles conhecerem, né... mais profundamente, a, o que é a cultura brasileira, a cultura popular brasileira. Ontem mesmo, um aluno tava comentando, já do ginásio, né, já tá até deixando a escola, já tá terminando, que ele, ele preferia conhecer mais a história do Saci, que ele não conhece direito, do que ficar fe, festejando Halloween.

Ana: Hum hum

Inês: Então, eu acho isso importante, mais importante eles conhecerem realmente, é..., né, o que faz parte do folclore brasileiro.

Ana: Hum hum

Inês: (Porque,) muitos, né, já tem até um pouco dessa consciência. Que querem, né, conhecer e..., né, deixar o que é exterior pra depois.

Ana: Hum hum

Inês: Né, o que vem do exterior pra depois, né.

Ana: Hum hum. Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa, ou existem diferenças?

Inês: Não, (é), o folclore, eu penso que diz mais respeito a... a lendas, a mitos,

Ana: Hum hum

Inês: né, a cultura popular é mais abrangente,

Ana: Hum hum

Inês: né, eu acho que engloba parte, né, de, de esculturas, de trabalhos manuais, né, envolvendo, obviamente, também essas, essas histórias populares, né, a... as lendas também, né, eu cons-, cultura pra mim é mais abrangente, né, do que tão somente o folclore.

Ana: Hum

Inês: folclore pra mim tá, muito, né, a nível, né, da ficção, da fantasia,

Ana: Hum hum

Inês: Eu entendo dessa forma.

Ana: Entendi. Você acha também que a presença desse acervo das malas aqui acrescentou... alguma coisa, enriqueceu o acervo que você já tem, ou você acha que...

Inês: Enriqueceu, enriqueceu, sim, porque até tomei conhecimento de alguns livros, que eu não conhecia, né, até pra uma futura compra pra, pr'aqui, pra sala de leitura.

Ana: Hum hum

Inês: Né. E eles também, muita coisa que eles não conheciam, né, tinham obras também, que os professores não conheciam, a parte das músicas, dos cds,

Ana: Hum hum

Inês: Né, que foi muito importante também, até pra, né, pra... pros trabalhos que eles desenvolveram... né, que a parte de música a gente realmente não tem

Ana: Hum hum

Inês: tanto em sala de leitura, né.

Ana: Hum hum

Inês: Aí, nesse ponto, foi muito bom.

Ana: Então, olha só, Inês, eu, a gente faz esse roteiro de perguntas, pra gente não se perder muito, mas às vezes eu deixo de perguntar alguma coisa que você queira contar, então... tem alguma coisa assim que... eu não tenha... abordado, mas que te passa pela cabeça e que você queira me contar, com relação a esse ano na escola, com a presença desse projeto...?

Inês: Não. Algo mais, é... específico que tenha ocorrido aqui não, mas é... acho que o projeto deveria ser mais divulgado nas escolas... né... eu acho que, né, muitas escolas, né, carecem também desse contato, né?

Ana: Hum hum

Inês: Talvez se houvesse, né, algum, é... profissional que pudesse vir, né, divulgar esse trabalho, né, se houvesse, é... até via e-mail, mesmo, né,

Ana: Hum hum

Inês: apresentação, a sugestão, né, da, das malas visitarem essas escolas, que acredito que a maioria, é, das escolas, não, não, conheça o projeto.

Ana: Hum hum. Então, tá bom. Eu queria te agradecer e só te perguntar uma coisa. Se, mais tarde, alguma coisa da entrevista, eu quiser esclarecer, eu posso te procurar novamente, pra fazer mais alguma pergunta...

Inês: Pode, sim, claro.

Ana: Então tá, obrigada.

Inês: Nada.

Ana: Conseguimos.

ENTREVISTA com “Solange” – coordenadora da escola.

Ana: Então, é..., primeiro, eu queria que você me contasse como é que cê (ficou sabendo dessa) possibilidade de fazer empréstimo do projeto “Olhando em Volta”, que foi o que veio ano passado, né?

Solange: Foi.

Ana: E do Mala e Cuia. Como é que cê ficou sabendo?

Solange: Eu já conhecia por, por visita ao museu, eu já visitei o museu várias vezes enquanto professora, levei várias turmas, e eu sabia do projeto. E aí na coordenação, eu orientei as professoras, e tinha uma professora do, do “Olhando em Volta”, é, uma professora de língua portuguesa, ano passado, que foi, e..., através da outra escola, da Aníbal Freire, e aí ela conseguiu trazer o projeto, primeiro pra aqui, pra Coralina, e depois ela levou pra Aníbal Freire. E aí a gente já sabia do, do, do esquema, esse ano, escrevi novamente uma outr-, só que outra professora de português e uma professora de primeiro segmento. E aí, a gente conseguiu o Mala e Cuia.

Ana: Hum hum

Solange: Eu já conhecia os projetos.

Ana: É..., ess-, essa ponte, com, com o museu, então, é uma coisa que você já tinha?

Solange: Já tinha, enquanto professora,

Ana: Hum hum

Solange: né, porque sempre (incompreensível) com aluno, sempre levei aluno para vários lugares, museus, centro cultural, então, já conhecia.

Ana: Tá. É..., quando você, quando eu entrevistei alguns professores, eles falaram que, ah, não, ano passado, ficou exposto o Mala e Cuia. Isso oc-, ocorreu de fato, ou eles fizeram confusão?

Solange: Não, fizeram confusão.

Ana: (Ham)

Solange: O projeto que veio foi o projeto “Olhando em Volta”, e a temática desse projeto foi até trabalho, e aí a gente, é..., com o segundo segmento, foi mais fácil de trabalhar esse tema, mas o primeiro segmento ainda, né, alguns professores ainda confundem, fazem associação mesmo, de folclore no mês de agosto, trabalha por região, então a gente, é..., associou o trabalho à brincadeira infantil como forma de trabalho.

Ana: Hum hum

Solange: Foi a ponte que a gente conseguiu fazer, porque ainda, né, ainda tem o pessoal que vê o folclore somente, né, no mês de agosto, essas coisas assim, né.

Ana: Sei, sei, sei.

Solange: (incompreensível)

Ana: Então você me contou, esse ano foi a professora Maria e a Virgínia, né,

Solange: Isso.

Ana: que foram na reunião de apresentação de projetos lá no, no museu. Qual foi o retorno delas com relação a essa reunião?

Solange: A princíp-

Ana: Você conversou com elas?

Solange: Conversei, mas não..., se eu não tivesse insistido mais, a professora Maria, né, a Virgínia tava mais interessada, agora a Maria, eu tive que insistir: Maria, você foi lá na, na reunião, né, vamô ligar, porque, entrou em greve, né, também. Agora..., é, eu tive que dividir, porque a gente acabou recebendo, como teve a greve, acabou recebendo duas propostas, dois projetos, ao mesmo tempo, né. A princípio, toda a escola trabalharia com o Mala e Cuia. Mas aí, eu dividi, deixei só o primeiro segmento, e o segundo segmento tinha a proposta da...

Conferência Infante-Juvenil do Meio Ambiente, que acabou sendo adiada. Acabou ficando pro ano que vem, 2008. Mas, tinham essas duas propostas e eu dividi, os dois grupos, então ficou só o primeiro segmento com o Mala e Cuia.

Ana: Hum hum. Mas você diz que cê, a, cê teve que insistir com a Maria

Solange: É...

Ana: com relação a quê?

Solange: A questão mesmo de envolvimento no trabalho. Aí depois ela pegou o fio da meada e todo mundo acabou se envolvendo, foi...

Ana: Hum hum. Mas elas te contaram, te relataram, como foi essa reunião e houve um..., um relato desse também para os professores, em algum Centro de Estudos?

Solange: Não, elas comentaram comigo que foram à reunião, o que conversaram lá, né, os tópicos, a apresentação do projeto e tal, as normas, mas para o grupo de professores, não foi repassado,

Ana: Hum hum

Solange: né. Depois é que a gente falou aqui, o projeto tinha, né, como é que era o pro-, eu expliquei como era o projeto e tal, que ele viria pra escola, mas elas fazendo o repasse, não aconteceu.

Ana: Sei. Hum, e quando as malas chegaram, você teve oportunidade de olhar o material.

Solange: Hum hum

Ana: Né? Cê teve oportunidade de compartilhar esse material com os professores?

Solange: Hum hum. Primeiro eu abri e conferi todo o material, né. Até teve um problema da chave,

Ana: É, é.

Solange: que a gente trouxe a mala, mas a chave ficou e tal. Então assim que chegou eu abri tudo e conferi tudo. Logo depois, teve um Centro de Estudos, né, e, assim, alguns professores vieram olhar o material logo, assim que a gente começou a trabalhar, né, que a, que chegou, que abriu, eu olhei, conferi. Agora, outros, não, outros, até, o, o projeto ficou na escola durante todo esse tempo e teve gente n-, disse que não teve tempo de participar, de olhar o material, não sei o quê. Essas coisas, né, que acontecem. Mas, tava disponível. Só assim, não, tinha que ficar, é, falar comigo, né, porque, pra eu poder abrir e... ficar de olho, mesmo assim, ainda teve um livro que extraviou, eu tenho até que... mandar o livro pra lá, mas, eu tive esse controle.

Ana: Hum hum.

Solange: Sabia quem tava mexendo, quando tava mexendo. Fiz um caderno de registro de empréstimo, tudo isso.

Ana: Hum...

Solange: Mas tava acessível a todos.

Ana: Sei.

Solange: Tá...

Ana: É, tem até uma pergunta aqui que vai es-, vai voltar a esse assunto, mas eu não sei onde ela tá.

Solange: Hum hum.

Ana: Como é que foram planejadas atividades que envolveram o uso das malas?

Solange: Olha só, num, num primeiro momento, eu não tinha visto, não tinha percebido, que o projeto vinha com, é..., com a temática do museu, aquela, aquela divisão que veio do museu. Então, quando eu lancei pro grupo, eu lancei o projeto, é, Mala e Cuia, e tal, com, com, com todo o..., o... material que vinha, vídeo, música. Mas eu não tinha prestado atenção nisso, foi até uma falha minha. E aí eu pedi pras pessoas começarem a pensar o que queriam trabalhar com cultura popular, né, com folclore e tal. Então elas me deram várias sugestões. Depois que a gente foi tomando pé da coisa, eu vi que eu poderia ter lançado isso de uma outra forma.

Realmente, com a temática, né, já estruturada do Mala e Cuia. Então, eu fiz um caminho inverso: primeiro as pessoas escolheram, né, o que tavam, o que tinha a ver com a sua realidade, com a sua turma, e aí depois eu fui amarrando isso com a proposta que vinha do Mala e Cuia, com os temas que vinham ali.

Ana: Hum hum.

Solange: Tá, mas eu fiz um caminho inverso por falha minha mesmo.

Ana: Mas eu lembro que cê me mostrou um organograma com temas.

Solange: Isso, eu fiz aqui, então, naquele, naquele, naquele organograma, eu não tinha feito a divisão pelos temas

Ana: Sei.

Solange: do Mala e Cuia.

Ana: Sei.

Solange: Eu lancei como atividades.

Ana: Hum hum

Solange: Literatura, é..., música, brinquedos, brincadeiras, não sei o quê. Depois que eu vi que, por exemplo, brincadeiras, brinquedos, e tal, faziam parte do, da Vida, né, estrutura lá da Vida, do, da Criança, não sei que, passava por esse conceito que foi fechado lá no Mala e Cuia. Depois que eu percebi isso. No primeiro momento, eu lancei dessa forma.

Ana: Hum hum

Solange: Aí as pessoas se encaixaram nas atividades.

Ana: Hum hum

Solange: Agora, teve gente que fez, trabalhou, com a, com a questão da, do folclore, da cultura popular, mas não teve acesso, não, quer dizer, não teve acesso, não, não quis, né, disse que não teve tempo de trabalhar com o Mala e Cuia, então fez pesquisa à parte, trabalhou à parte.

Ana: É, você botou esse não teve tempo entre aspas aí.

Solange: É, entre aspas, esse tempo, entre aspas, que o projeto tava aí, todo mundo sabia que o projeto tava aí.

Ana: Hum hum

Solange: Tá, então...

Ana: Hum hum

(risos)

Ana: É..., é essa aqui a questão da chave. Como foi planejado o acesso dos professores ao material das malas durante o período de empréstimo?

Solange: Ass-, ass-, se o pessoal, ass- quando precisou, ah, ó, Solange, quero, quero pegar um material, quero pegar um livro, um cd, eu abria a mala, emprestava, e, durante todo o tempo, ele ficou na sala de leitura. Então, a Inês começou a trabalhar também, abria a mala, trabalhava com os alunos, empréstimo, teve empréstimo de livro aos alunos, então, a, eu acho que não, né, não teve problema de, de acesso ao material, não.

Ana: Hum hum

Solange: Tava disponível.

Ana: Hum-hum. É, você sentiu necessidade de ficar com chave com receio

Solange: Isso.

Ana: de sumir...

Solange: De sumir, com certeza,

Ana: Hum hum

Solange: né, é uma responsabilidade, a gente assina um termo, né, de responsabilidade, e foi, bom, eu sabendo quem tá lá, mais fácil d'eu, d'eu cobrar, d'eu ver o quê que..., o quê que tava acontecendo, né?

Ana: É... Você teve oportunidade de ler o texto de apresentação do projeto? O quê que cê achou desse texto?

Solange: Não tô me lembrando dele na íntegra, mas

Ana: Tá.

Solange: ele fala dessa coisa da cultura popular, não é isso? Que..., pelo que eu entendi, a gente, é um texto pra, pra explicar realmente.

Ana: Hum hum

Solange: A coisa da cultura popular, da, da..., dessa, dessa..., desse histórico que tem das pessoas trabalharem o folclore só em agosto e não, né, que, que é cultura popular, a gente às vezes não, a comida, na culinária, na casa da gente, a gente tá, né, faz parte de uma cultura, faz parte de toda essa história aí, do..., que as pessoas associam só ao mês de agosto, à regionalização. Então, eu acho, não tô me lembrando do texto na íntegra,

Ana: Hum hum

Solange: mas eu acho que ele procura mostrar que cultura e arte popular tá mais no dia a dia da gente, né, do que é uma coisa só...

Ana: Hum hum

Solange: do mês de agosto, do mês de folclore.

Ana: Hum hum, hum hum

Solange: Acho que é isso.

Ana: É, aí, e cê conseguiu compartilhar isso com os professores, discutir...

Solange: Falei, falei que, dessa questão da visão, né, que não tem mais uma manifestação, por exemplo, de bumba-meu-boi, ela não acontece só no Maranhão, ela acontece em várias... locais do Brasil, ou pode até não ser no mesmo período, mas é a mesma manifestação.

Ana: Hum hum

Solange: Então, não acontece só naquela região.

Ana: Hum hum

Solange: Dei esse exemplo, né, e..., por exemplo, é, a coisa das, das brincadeiras, que é uma coisa que dá bem direta com a gente aqui, por causa das crianças. É, brincadeiras que eles fazem, e que a gente fazia, nossos avós, e como é que passa isso? Né, oralmente e no, no é, uma brincadeira que a gente faz aqui acontece lá no, no Nordeste, acontece no Sul, às vezes a música é outra, dependendo da região, se tiver uma plantação de cana, ele vai cantar uma música que tenha a ver lá com a realidade dele. Na cidade de São Paulo, ele vai cantar outra, vai cantar outra música, né?

Ana: Hum hum

Solange: Mas é a mesma brincadeira.

Ana: Hum hum

Solange: Então, isso não tem a, não, não tem mais essa visão, é, por região.

Ana: Hum hum

Solange: Tentei passar dessa forma.

Ana: É, você me disse que tinha xerocado algumas cópias desse texto.

Solange: Pro pessoal ler, né, deixei, tirei do (Mala a), o texto de apresentação, o texto de apresentação e... o inventário, porque, eu falei pra você, a gente tem muito livro aqui na escola, né, (incompreensível) não sei que, então por ali, a gente pode ver...

Ana: Hum hum

Solange: né, completar, de repente fazer uma, um acervo nosso. E, esse texto de apresentação, eu pedi pra todo mundo ler, coloquei, disponibilizei na-, a gente trabalha aqui por, com pastas, né, por cada período (incompreensível).

Ana: Hum hum

Solange: Deixei dentro das pastinhas pro pessoal ler, mas também não, é uma coisa que, não tem como, né, vai pelo interesse da pessoa.

Ana: Hum hum

Solange: Mas a gente percebe, no trabalho, quem realmente se inteirou da coisa, quem realmente pesquisou, estudou, fica mais fácil de

Ana: Hum hum

Solange: identificar, né.

Ana: Hum hum, é. Hum, qual a importância, na sua prática como coordenadora, de comemorar o dia ou mês do folclore?

Solange: Eu acho que..., mesmo que a gente não queira trabalhar, né, essa questão, associar o mês do folclore, agosto, trabalhar, é..., a gente tem que fazer, é, não pode deixar de aproveitar essa oportunidade, até mesmo pra lançar essas novas questões. Né, então vamo trabalhar, ah mês de agosto é o mês do folclore, mas então eu vou começar a trabalhar, é, em junho, né, per-, passar um pouquinho, o tempo, como a gente ficou, né, até setembro, o, o projeto ia chegar em abril,

Ana: Hum hum

Solange: não chegou, acabou chegando mesmo no mês, no, no, no mês do-

Ana: de agosto.

Solange: de agosto. Mas eu acho importante que, que, que aconteça, que tenha esse momento, pra gente pensar sobre, né, não ficar só naquele discurso, ah agosto, vamo, vamo fazer o trabalho do folclore, mas, não é, vamo ver como é que a gente vai trabalhar, uma outra forma de trabalhar.

Ana: Hum hum

Solange: Não pode deixar passar, né. (risos)

Ana: Hum hum. Me dá, assim, um ou dois exemplos de atividades que, na sua opinião, se destacaram entre as que foram desenvolvidas esse ano.

Solange: É... (pausa) foram muitos trabalhos. O que eu gostei muito, foi o seguinte, a gente tentou associar o tra-, o projeto Mala e Cuia com o jornal que a gente já tava recebendo, o projeto do jornal O Globo.

Ana: Hum hum

Solange: Então, até o nome do projeto, a princípio seria “Reciclando com o Mala e Cuia”. Então, a primeira orientação foi que a gente utilizasse o jornal como matéria prima. E aí, com isso, as pessoas começaram a trabalhar também com outros materiais recicláveis: garrafa PET, lata, é..., papel, tudo o que fosse reciclável. E eu gostei muito das oficinas que aconteceram de brinquedos.

Ana: Hum hum

Solange: Né, tanto que no dia da culminância, as crianças estavam pegando os brinquedos e usando mesmo, andando com, de, com a lata, né, brincando com aquela brincadeira de lata, eu gostei muito desse trabalho..., é..., e assim..., as danças também, a questão da, da, da capoeira, né, da, da, como manifestação popular, é..., cantiga de roda, que eu acho que o professor também ainda..., eu acho que fica mais fácil dele trabalhar, né. Então, eu acho que, o que destacar mesmo foi essa questão dos brinquedos, brinquedos e brincadeiras.

Ana: Hum hum

Solange: Né, que a gente tava com problema também de disciplina na hora do recreio,

Ana: Hum...

Solange: e acabou trazendo isso pro nosso recreio,

Ana: Hum hum

Solange: e a professora de-, até uma professora do segundo segmento, ela pegou o mote dessa coisa do, do, dos brinquedos e brincadeiras, e pintou o pátio com amarelinha, com o caracol, então eu acho que foi uma coisa que acabou... se estendendo.

Ana: Hum hum

Solange: Os outros foram mais assim, apresentação de trabalhos, essas coisas todas de turma.

Ana: Mas, é, essa pintura do pátio, ela foi antes do Mala e Cuia, um pouco, depois do, do

Solange: Não...

Ana: “Olhando em Volta”?

Solange: ela foi antes do Mala e Cuia, mas já, já é, já, já tava tendo essa discussão.

Ana: Talvez por causa do

Solange: (incompreensível)

Ana: Olhando em Volta

Solange: É.

Ana: (incompreensível)

Solange: Não, não, eu acho que não. Eu acho que, assim, a gente já tinha essa problemática com relação ao recreio, a gente já tava discutindo isso,

Ana: Hum hum

Solange: e aí, é, pegou o projeto Mala e Cuia, como tinha essa vertente da questão do brinquedo e brincadeira, então, a gente trabalhou mais ainda, e o que ficou, pra escola, foi isso. O recreio tá mais, eles tão brincando mais, eles tão, né, viram que têm brincadeiras que eles podem

Ana: Hum hum

Solange: fazer na hora do recreio sem ficar se chutando, correndo, não sei que, então, teve um resgate mesmo dessa, dessas brincadeiras. Ah, teve um outro trabalho, agora eu tô me lembrando, o trabalho da Juliana, a Juliana Silva, que ela fez um trabalho de reciclagem com jornal, ela fez os mamulengos, né, e fez uma apresentação com eles, então também foi um trabalho bem legal, de pesquisa, de...

Ana: Hum hum

Solange: eles se envolveram, e, e quando você constrói, o que é legal é isso, quando você constrói aquilo ali, você, é..., tem a questão da sensibilidade,

Ana: É.

Solange: você se apega, né,

Ana: É.

Solange: é o meu boneco,

Ana: É.

Solange: dá nome, né, e a criança se envolve mais, eu achei bem legal, também, o trabalho.

Ana: É, também achei. Pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa, ou existem diferenças?

Solange: (pausa) Olha, existe, eu não sei te dizer... se existem diferenças, a gente acaba fundindo uma coisa com a outra.

Ana: Hum hum

Solange: O que eu tenho é assim, quando você fala folclore não, a primeira idéia que eu tenho é essa visão que eu tive na escola, não, não, é, faculdade não, mas na escola, escola enquanto aluna...

Ana: Sei.

Solange: né, folclore, aquela coisa de estudar, a cultura do outro, o conjunto das culturas, não sei que, e a gente acabava trabalhando mesmo por região...

Ana: Hum hum

Solange: então na faculdade, eu desconstruí isso,

Ana: Hum hum

Solange: só que as coisas acabam se misturando.

Ana: É.

Solange: Né, a gente tem um trabalho de, de reler, e ver, o quê que é, o quê que não é, mas eu tenho essas duas visões. Enquanto aluna, que era trabalhado mesmo dessa forma, e, depois, enquanto professora, que eu fui ver que não, que cultura popular, já é uma coisa como eu tava

te falando, a gente tá fazendo uma comida, um feijão com arroz que eu como aqui não é o mesmo lá do Nordeste, até que o carioca come feijão preto, no Nordeste as pessoas comem feijão com arroz, mas o feijão é... mulatinho.

Ana: Hum hum

Solange: Né, então, eu acho que é por aí. (risos)

Ana: Tá, Solange, então, eu quero te agradecer, e, uma última coisa, se algum ponto ficou obscuro, eu precisar mais uma perguntinha, mais tarde, tudo bem?

Solange: Tá bom. Tudo bem.

Ana: Então, vamô ver se gravou, né?

ENTREVISTA com “Alzira”

Ana: Primeiro lugar, queria saber como é que cê tinh-, teve conhecimento do projeto De Mala e Cuia, é... como que ele, cê soube que ele vinha pra escola, essas coisas.

Alzira: Bom, quem me falou foi a Solange, a coordenadora pedagógica, que, eu, aliais, admiro demais a Solange, acho, a, acho uma menina, assim, muito esforçada, ela encontra, assim, muita dificuldade aqui com colegas já antigas aqui, que não aceitaram, né, quando ela foi escolhida, né, pra função. E... e eu sou assim uma parceirona da Solange. Admiro muito pelo esforço que ela tem, pela profissional capaz, competente. Eu quando cheguei aqui, é... a minha chegada foi complicada, não eu, Ana. Foi, assim... uma represália muito grande com a diretora, porque ela estava colocando mais uma turma de educação infantil,

Ana: Hum...

Alzira: e aí, as turmas iriam passar a ser rodízio, mas isso foi um pedido da Secretaria, né, que tá olhando muito hoje pré-escolar, tá valorizando muito, então, eu cheguei, pra mim foi bom, porque... eu adoro educação infantil, eu larguei uma direção de escola de sete anos, né, onde eu tinha seis ou sete turmas, seis turmas de educação infantil, e aí... é... eu fiquei, assim, muito agradecida até da Emília me receber, que sete anos eu fui colega dela, né, quer dizer, tinham dois agentes complicadores. Eu tinha sido diretora, de repente, podia compará-la, né, o trabalho dela, e tal, questionar, e eu era, como chamam, ironicamente, a mulher da CRE, né?

Ana: Hum hum

Alzira: A cretina, que falam, né. E ela me recebeu de braços abertos. Então, eu, assim, muito grata ao pessoal da direção, e à Solange, assim, que me deu um apoio muito grande. Tudo que eu pedia à Solange, porque tem uma história do ano passado, que eu co-, dava aula na sala de leitura.

Ana: Hum...

Alzira: E é uma história, assim, quando a, a Inês chegava, eu tinha que sair. E eu consegui tirar água de pedra, né. E..., aí, a Solange, assim, foi uma parceirona. Então, toda, todas as novidades, todos os projetos, ela tá sempre nos colocando a par, muito organizada, e, ano passado também já teve, e esse ano também, né, então foi através da Solange, num Centro de Estudos, que ela divulgou isso pra gente. E, assim, sempre... elogiando muito, enaltecendo muito esse projeto.

Ana: Hum hum

Alzira: A Solange.

Ana: Hum hum

Alzira: Né, e a gente vai... a, apoiando, né?

Ana: Isso. Olha só, agora só pra me clarear, teve um Centro de Estudos em abril, por aí, que a Maria, a professora Maria, esteve lá no Centro Nacional de Folclore, participando de uma reunião. Cê lembra que ela trouxe essa comunicação pr'um Centro de Estudos daqui, ou você tá se referindo a esse Centro de agora, em agosto, que a Solange comunicou.

Alzira: Não, não foi em agosto, não.

Ana: (Ham)

Alzira: Foi um tempo antes, agora, não lembro, assim, muito da Maria ter falado, né. O que eu lembro bem, assim, foi que na, no grupo, na reunião a Solange pa, passou pra gente, ah, o ma-, o projeto Mala e Cuia, e tal, agora não me lembro, assim, de repente, a Maria passou pra Solange e a Solange falou pro grupo, divulgou isso pro grupo. Já tem um tempo isso.

Ana: E como é que foi o seu contato com as malas? Que materiais que integram as malas foram mais interessantes ou menos interessantes, por quê...?

Alzira: Olha, as, eu, eu nem mexi muito na na, na, na mala, entendeu? A gente começou a trabalhar, assim, porque eu tenho muito pouco tempo aqui, né. As meninas é que ficam, a Claudia e a... e a... Fátima, trabalham horário integral, então elas é que tinham mais acesso, e aí, me passavam, pra gente, assim, caminhar mais ou menos juntas, e, assim, a gente ia, trabalhando, assim, quer dizer, eu, eu mesma, eu pegava mais (livros) dela, entendeu? Como agora a gente tá fazendo com livrinho de história, esse projeto Leva e Traz que eu tô fazendo?

Ana: Hum hum

Alzira: É... eu 'cabei de trabalhar com os livros da Ruth Rocha, passei hoje pa Fátima. E já fui lá na sala de leitura, aquela hora até que eu encontrei com você, e já peguei, então, a gente, assim, troca mais, então elas é que tiveram mais acesso lá. Porque eu fico muito com a minha turma. Minha turma é uma turma muito agitada, até acho que é por influência minha, porque eu sou muito agitada, então eu não posso deixá-los, assim, muito sozinhos, não, sabe, então, assim, é, elas vão me dando a notícia, olha, Alzira, o... tem isso, tem aquilo, vamo trabalhar assim, vamo trabalhar, ah, quê que cê acha? Ah, legal, vamos, entendeu? Então, eu pegava, assim, mais a, as notícias delas, elas pegavam lá e passavam pra mim, e a gente trabalhava.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu?

Ana: Entendi.

Alzira: Por aí, mais ou menos.

Ana: E aí, teve algum livro, um cd ou filme, dali da mala, que você usou?

Alzira: Ah, teve, mas cadê que eu me lembro? (risos). Quando eu fiz 50 anos, o Alzheimer me pegou. Só, só se eu pegar (o) diário...

Ana: Eu tenho as fotos aqui, de que eu tirei de lá,

Alzira: Ah, tá.

Ana: (incompreensível) isso ajuda você a... lembrar.

Alzira: Ah, é, a gente, ah! A gente trabalhou muito com parlandas...

Ana: Mas, a partir de algum livro da mala?

Alzira: Foi, tinha um livro, sim. (pausa) Não me lembro agora, se eu visse... eu até te falaria. Eu pe-, eu devo ter anotado...

Ana: Hum hum

Alzira: Olha, isso aqui, esse (quem mora) eu sempre trabalho com eles até, mas esse aqui, eu nem peguei nada da Mala, esse aqui, eu tenho as gravuras.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? Então, eu, eu vou mostrando as gravuras e eles cantam. Até hoje, eles vêm um elefante, falam, tia, um elefante com rabo, depois eu brinquei com isso, eu explorei isso aqui, a gente cantando, depois, é, eles cantando sozinhos, depois eu fazendo gesto, tanto que eu fazia o elefante, aí eu fazia assim, com rabo de barbante, aí eles já sabiam,

Ana: Hum

Alzira: porque cada dia, eu (ele) eu não gosto muito dessa coisa assim, todo dia, é uma música que a gente entra, todo o dia a gente vai pro recreio, meu lanchinho, não.

Ana: Sei.

Alzira: A gente canta, o negócio é cantar... é extravasar. Então eles até hoje gostam de cantar a música do indiozinho, que mora na mata, toca tambor, eles fazem o sinal. Agora... isso aqui, eu me lembro que eu não peguei livro, eu, eu tinha essas gravuras e trabalhei com essas gravuras.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? O sapo... Ah, do Saci, do Saci, eu peguei livro.

Ana: Hum hum

Alzira: Sac-, isso aqui, eu quase não fiz até, porque eram poucos, você viu, né? Isso você chegou a ver. (pausa) Deix'eu ver que mais aqui, ah, isso a gente brinca,

Ana: (incompreensível)

Alzira: é, é. É, básica-, e, os livros, assim, eu não lembro, s'eu vê-los

Ana: Hum hum

Alzira: talvez eu... me, me recorde.

Ana: Lembrou mais livro do Saci, né?

Alzira: É, mais do Saci, foi, ma teve mais livro, porque elas que me passavam,

Ana: Entendi.

Alzira: elas trabalhavam...

Ana: Quê que cê achou do texto de apresentação do projeto?

Alzira: (pausa) Quê que eu achei, como assim? (Achou,) foi legal, foi...

Ana: Cê chegou a ter acesso a ele, cê leu...?

Alzira: Tive, li..., eu achei... eu acho, assim, muito legal, porque é uma maneira, assim, é... deles brincarem, e eles, assim, curtem muito. A minha turma, por exemplo, assim, eles são muito alegre. Tudo eles curtem, né.

Ana: Hum hum

Alzira: Aí quando a gente fala, ah, Mala e Cuia, ma cadê a mala, tia? E cadê num sei que, e a gente vai conversando com eles, né. Eu achei, assim, muito legal, até porque eu já, já conhecia o projeto, ano passado, né, já teve esse grupo... e aí... assim, eu achei legal, achei que, que valeu. As crianças ficaram, assim, bem empolgadas.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu?

Ana: É... não sei se, eu acho que eu não fui clara, mas, tudo bem, porque aí, você falou outras coisas. É, tem, acompanha o projeto, um texto de apresentação, um texto, mesmo, escrito, assim, é uma apostilazinha. A isso que eu tô me referindo, cê teve acesso à essa apostila?

Alzira: Assim, se eu segui à risca, assim?

Ana: Não, não, não, não, eles nem indicam o que fazer, não. A Solange disse que não tinha como xerocar pra todos os professores, então ela xerocou pra, pra alguns segmentos, e aí eu tô, tô... na minha pergunta, querendo saber se você chegou a ter

Alzira: Olha,

Ana: isso em mãos, ou não...

Alzira: Olha, eu devo tê tido, porque é aquilo que eu te falo, as meninas passavam pra mim, elas pegavam, elas liam, e passavam pra mim. A gente tem um muralzinho de cortiça, e ali, elas passavam. Agora, e, e, eu

Ana: Não tá lembrando...

Alzira: Não tô lembrando bem...

Ana: Tá.

Alzira: Sabe, disso,

Ana: Entendi.

Alzira: mas assim, me lembro da gente desenvolver atividades inerentes ao projeto Mala e Cuia. Isso eu lembro que a gente

Ana: Hum hum

Alzira: caminhava mais ou menos junto.

Ana: Então, como é que foi o planejamento dessas atividades, cê já me falou mais ou menos

Alzira: A gente planejava, porque o Centro de Estudos é assim, é... a gente tem aquela parte que, que todo mundo tem que ouvir, coisas até que não tem nada a ver, e a gente, quando pode, a gente escapulia, né,

Ana: Hum hum

Alzira: quando pode escapole, e a gente ficava ali no cantinho, e daí a gente desenvolvia.

Ana: Sei.

Alzira: Aí, cada uma fazia, ah, vamo fazer o Saci dobradura... vamo pintar assim, (como) você chegou a ver a minha turma fazendo Saci, eu acho, né.

Ana: Vi, vi.

Alzira: Entendeu, mas aí teve gente que fez Saci diferente, teve gente, mas o importante era trabalhar o Saci, é, explicar o que é uma lenda, o que é, entendeu?

Ana: Sei.

Alzira: Então, a gente mais ou menos, a gente caminhava junto cada uma com as suas especificidades.

Ana: Vo, a gente que cê diz vocês do, do (incompreensível)

Alzira: Do EI, do educação infantil, é,

Ana: Hum hum

Alzira: é. (Que eu tenho) mais de... lidar, mesmo, dia a dia, é com a educação infantil.

Ana: Hum hum

Ana: (Não) teve no CE um planejamento geral da escola, do primeiro segmento, não?

Alzira: Olha, é...

Ana: Não?

Alzira: Porque aqui as pessoas são muito, assim,

Ana: Ham ham

Alzira: tem muito grupinhos, e tal, entendeu? Então, a educação infantil, por exemplo, é, é um agente complicador aqui na escola, (grava não) porque, por exemplo, a Emília peitou, é, tirou algumas professoras ano passado, eu sou uma professora de hora extra, e ela deixou de dar hora extra pra professoras daqui, porque não trabalhavam, sabe, porque ficavam bordando e prendiam as crianças assim, que nem você bota no cachorr-, o cachorrinho, pra não ir pra fora, bota uma gradezinha, sabe, e gente pensava até que elas não viam, ficavam tomando aquele café amigo o tempo todo, porque não é que a gente não se encontre. Hoje de manhã, que ag-, acabou o Fórum de Educação Infantil ontem,

Ana: Hum

Alzira: então eu participei dum, de segunda-feira, eu (de) uma turma lá em cima, a Claudia (de) uma turma lá d-, embaixo, na Eurico Dutra, e a Fátima participou de uma sexta-feira, que acabou sexta-feira, então, hoje de manhã, porque amanhã, a gente não vai poder se encontrar, enquanto meus, meus alunos estavam vendo um vídeo, e as, as turminha dela, nós ficamos ali tomando um cafezinho rápido, e trocamos a música, é... Tindolelê, que eu aprendi ontem, a Fátima, a, falou um negócio de reconhecimento do corpo, a gente troca, assim, uma figurinha, mas rápido.

Ana: Hum hum

Alzira: É, não que a gente não se encontre, mas, assim, cada uma tem (que) ficar na sua sala.

Ana: Hum hum

Alzira: E ano passado, isso não acontecia, entendeu, então a Emília, lógico, percebia, a Solange percebia e esse ano, a Emília peitou de que não ia dar DR, é, principalmente Educação Infantil, porque ela escolheu, assim, a dedo o pessoal pra trabalhar em Educação Infantil.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? Então, é, com' é que vou te dizer, mais ou menos, assim, não sei se a Claudia, (se) a Fátima e a Monica são professoras antigas, agora eu, com certeza, assim, nós somos, assim, personas não gratas, entendeu? Alija-, assim, eu ano passado, eu fui, assim, alijada de muita coisa.

Ana: Hum hum

Alzira: Muita coisa. Eu fiz uma festa de final de ano aqui, sozinha. Eu suei, eu trabalhe-, eu acho que eu perdi uns dois quilos. Ma foi uma festa linda. Que meu marido se vestiu de Papai Noel e que meu filho filmou a festa toda, eu pedi autorização, lógico, que eu tenho know-how, pelo

Ana: Hum hum

Alzira: direção, né. Todas as crianças que vieram, as mães autori-, autorizaram a imagem, e eu fiz no auditório porque eu não tinha sala, né. Então as duas professoras outras, é, participaram mas, assim, eu arrumei tudo, eu cheguei aqui sete horas, (era) tava marcado pra nove horas, nove e dez elas subiram, fizeram a apresentação, e desceram pras salas pra fazerem as festas. E o Papai Noel, é, desceu pra entregar o presentinho pra elas. E eu fiquei até o final do ano, gente, como é que, vamo comprar igual, vamo fazer isso, vamo fazer aquilo, e elas nunca quiseram. Até que eu decidi mesmo ir a Vigário Geral comprar, fazer meu saquinho pro Papai Noel dar pra eles, então, assim... tudo é muito escondido. Sabe, assim, elas não fazem muita, assim, muita coisa

Ana: Em troca.

Alzira: Elas tem, assim, uma, nós fizemos um aventalzinho xadrez pra gente e elas riam da gente porque a gente botava aventalzinho. Sabe, tudo, assim, muito, muita ciumeira, muito, assim, eu querendo mostrar mais pra diretora, umas bobagens, que a vida não é assim, né. Eu acho que uma escola que tem tudo pra dar certo, a Emília é uma pessoa, assim, maravilhosa, a Solange, nem se fala, mas que, infelizmente, existe esses grupinhos distintos, então, eu não sei te dizer, eu, Alzira, da E, do EI, da EI 11, não sei te dizer se houve algum projeto maior. Eu me limitei a ficar no meu cantinho, com a Educação Infantil.

Ana: Entendi.

Alzira: Eu trabalhei junto com as meninas.

Ana: Hum Hum

Alzira: Entendeu?

Ana: Hum Hum

Alzira: Por essa questão d'eu, d'eu

Ana: De dificuldade de relação

Alzira: É, entendeu?

Ana: mesmo.

Alzira: Não assim, eu converso, eu conversava com elas, eu, sabe, o que eu pude acomodar, eu acomodei, tanto que elas até ficaram minhas amigas, só que não, tem uma, uma professora aqui que consegue colocar, sabe, é muito complicado, é muito complicado...

Ana: Sei, sei.

Alzira: Sabe? E eu nem levo nada pra CRE daqui, sabe, aqui eu sou professora. Lá, quando alguém lá na CRE me pergunta, e a escola? Ah, eu tô sabendo que tão fazendo, não sei, não vi, não sei de nada. Quando, assim, falam, com'é que tá a Coralina? Eu me refiro aos meus aluninhos, o que falou que eu tenho um dente assim, o que falou que eu tô assado, ou que comentaram, você viu ali do, o mural, né? Ah, tia, eu tenho muitos brincos e tamancos, ela usa batom... e passo brilho no lábio as meninas, e digo da, da aparência, que legal,

Ana: Ham ham

Alzira: aí quando eles vêm cherosinho, ai, que xampu gostoso, quero saber o nome do xampu, essas coisa assim. Então, a minha vida é... com m-, com meus alunos,

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? Então, eu não sei te dizer se houve um planejamento mais amplo.

Ana: Tá.

Alzira: Eu me restringi à Educação Infantil.

Ana: Tá.

Alzira: Tá?

Ana: E... você se inspirou nas suas experiências anteriores, claro, né?

Alzira: Ah, sim, com certeza.

Ana: Sobre esses temas pra pensar suas escolhas, suas propostas de

Alzira: É...

Ana: atividades...

Alzira: É, com certeza, eu tinha escolinha, há muitos anos, de pré-escolar, é... deix'eu te falar quando foi, em 78 até 81, e que tava muito na moda Piaget, né?

Ana: Hum hum

Alzira: Aí se falava muito em Piaget..., mais adiante é que veio Emília Ferreiro, mas era, assim, muito Piaget. E a gente, assim... é, pagou curso pra coordenadora lá da escola fazer aquele Lauro de Oliveira Lima, daquela escolinha, Chave do Tamanho,

Ana: Hum hum

Alzira: E... assim, e ela trazia, porque era muito caro o curso, era eu e uma amiga, que nós éramos sócias – os filhos do Siro Darlan estudaram lá. O Domingo de Oliveira, e aí era em Jacarepaguá, por causa do poder aquisitivo, e eu morava, na época, na Penha. Mas a minha amiga morava lá, né, ela era vizinha do Siro, até, o Siro agora até já se separou, já até tem mais dois filhos, né, (então) isso foi há muito tempo já. E eu conheci a Maria Mariana pequinhinha, com três, quatro aninhos.

Ana: Hum hum

Alzira: E aí... é... eu tinha já essa experiência de Maria Mazzeti, da janelinha do tempo, isso em 79, 80, eu já cantava com eles, e a gente no princípio, né, pra economizar, a gente pegava crianças a partir de dois anos e meio, maternal. A gente dava aula, eu dava aula, ela dava aula, e depois, a gente teve a escolinha quatro anos, aí depois melhorou um pouquinho, a gente convidou a Glória, que naquela época era supervisora do município, da escola da (Verinha), que era a Alberto Einstein, ali,

Ana: Hum

Alzira: no Novo Leblon, e aí, a Gloria aceitou, tava com (uma) dificuldades financeiras, por causa do marido, e nós pagamos inclusive, a, pagamos o curso da Gloria, pra Gloria fazer com o Lauro de Oliveira Lima. E ela era o agente multiplicador, ela trazia pra gente as novidades, né. E... foi muito bom, assim, tem muita coisa que eu faço...

Ana: Que é baseada (incompreensível)

Alzira: ainda que é baseado naquele tempo, porque a gente já seguia, assim, essa história de nada de mesinha separada, tudo muito aberto, os cantinhos livres, isso naquele tempo.

Ana: Hum hum

Alzira: Que nessa época, eu ainda nem tinha feito faculdade de história, eu fiz especialização de Educação Infantil, que naquela época era JI, né, a gente chamava de JI, porque...

Ana: Jardim de Infância, né?

Alzira: Era, o Jardim de Infância, a gente chamava JI. Porque como que eu sendo a diretora (e) agora uma dir-, a dir-, diretora administrativa, como que eu ia passar pras criança-, pra, pros professores, né?

Ana: Hum hum

Alzira: Num, num encontro, como é que eu ia passar pra eles se eu não tinha um, o saber, a experiência, né. Eu tenho trabalhinhos aqui que eu trouxe que eu fiz álbum de músicas, naquela época, sabe, então aquilo me ajudou. Muita coisa mudou... porque... depois vieram outros... pensadores e tal. Naquela época não se falava em Wallon, Vigotski não, era, era, era Piaget, Piaget, Piaget,

Ana: Hum hum

Alzira: e a escola montessoriana, né. Mais tarde é que veio Emília Ferreiro, mas, assim, eu aproveito, muito assim, a experiência que eu tive, daquela época,

Ana: Hum hum

Alzira: E... acho até que é um pouquinho de mim mesma, porque eu sou filha de professora, irmã de professora, sabe, embora minha irmã não fosse, assim, muito, é, compromissada com o trabalho, não, sabe. Mas a minha mãe era, eu acho que eu, eu herdei isso da minha mãe, graças a Deus. Sabe assim, as coisa assim, eu sou... meio que... cuidadosa, meio mãezona. Tem coisas assim que eu até fujo, assim, um pouco, à regra, tipo assim, tem que fazer o trezinho. Ma todo mundo qué me dá a mão. Então,

Ana: Hum (risos)

Alzira: Não sei se você já reparou alguma entrada, alguma saída. Meu trezinho é o mais bagunçado. Quer dizer, o mais bagunçado entre aspas, porque, assim, eu digo pra eles, vocês podem ficar todo mundo um do lado do outro, todo mundo pertinho da tia. Só que, a gente não pode gritar. Porque quando a gente tá indo merendar, as turmas do corredor tão tendo aula. Tia Michele tá dando aula, Tia Viviane tá dando aula. Eu conto pra eles. Então, entendeu? Então, eu não sou assim muito rígida, muito fechada com eles, não. Agora, na hora que a, que eu tô falando alguma coisa, é, eu tenho um limite, sim, sabe, eu dou o limite pra ele, de respeito. Eu passo muito essa história de esperar o amigo, de todo mundo ser amigo, de um ajudar o outro. Eu comecei muito ensinando a amarrar o tênis. Mas ainda tem um ou outro que não amarra. Então, eu digo o amigo, qual o amigo que pode ajudar o, o Beto? Então eles se ajudam...

Ana: Hum hum

Alzira: Sabe? Então, eu vou muito por isso aí também, entendeu? A minha experiência é mais ou menos é por aí.

Ana: Ham ham (pausa) A, voltando aqui ao nosso tema, de folclore, pra você,

Alzira: (incompreensível)

Ana: É, não tem problema, porque a gente fica com vontade de contar, né, e... qu-. pra você, qual é a importância na sua prática pe, pedagógica de comemorar o dia, o mês, do folclore?

Alzira: Olha, é uma das coisas que a gente tem que se preocupar com a Educação Infantil que não tem datas marcadas, que não tem, né, até sei que as professoras adoram, às vezes, ah, porque, vamo botá a roupinha do Saci, porque as mães adoram! Tem muito aquela coisa assim de fazer comparação com a escola particular. Eu acho, assim, é... eu acho legal. Por exemplo, índio, a gente explorou índio, mas eu acho, assim, que não tem que ser pra, como eu te falei ainda agora, é... haja vista que até hoje meus alunos, eu digo assim, qual é a música que a gente vai cantar? Do indiozinho, que eles adoram, que no final faz assim, eles adoram a música. Então eu num, eu só não deixei, só abril que nós vamos cantar a música do índio. Não. Nós estamos em outubro e quando eles escolhem, é, nós queremos cantar a música do índio, é a música do índio, a gente entra, a gente sai, ou a gente vai pro parquinho cantando a música do índio. A, o, a, o que eu acho, assim, de importante é a gente resgatar pra eles, como os índios vivem, é..., (por causa) do pelado, ou pelados, que pra ele, o que pra gente é vergonha, pra eles não é, o tipo de alimentação, os hábitos, a gente, é eles conhecerem, e, e, eles ficarem, é... entendeu, tendo esse saber,

Ana: Hum hum

Alzira: tendo uma visão da, real, mais ou menos real, né, da vida do índio. Eu, s'eu pudesse, levava lá em Botafogo, no Museu do Índio, como eu fiz com o meu filho, entendeu, que meu filho viu lá, viu a plantação de café, conversou com índio, tirei foto, naquela época não tinha filmadora. Mas, infelizmente, a gente tem uma dificuldade muito grande por causa de ônibus, né.

Ana: É.

Alzira: (Nós) aqui no município, e a gente não pode pegar dinheiro, nada disso. Então, senão eu teria feito, assim, uma excursão, não necessariamente... abril, ou isso, entendeu, eu, eu, eu coloco, assim, no folclore, assim, a importância deles conhecerem é, o Saci, a lenda, o Saci, a Iara, o... o Curupira, entendeu? E nisso tudo, a gente vai conversando, mas assim, eu nunca

tenho... se algum aluno hoje chegar pra mim e falar pra mim, tia, eu não me lembro mais da história do Curupira. Tia, como era o nome daquele... daquele personagem que tinha o pé pa trás? Entendeu? A gente vai conversar, vai explorar, eu não vou dizer pra ele, não está na hora disso, porque nós estamos em outubro, não.

Ana: Hum hum

Alzira: Não tem uma data marcada. Agora, a gente explora muito esse lado de se falar, de se conversar,

Ana: Hum Hum

Alzira: né, aí eles gostam muito do Saci, por que, primeiro, porque eles adoram brincar de uma perna só, né?

Ana: É.

Alzira: Fizemos o cachimbo, que você viu, aquele com casca de ovo, né. E no dia, eles fizeram questão de sair pulando numa perna só, né. Vi cinco caíram,

Ana: (risos)

Alzira: vi cinco levantaram, uns choraram. E então, eu acho, assim, é eles conhecerem, aproveitarem, é... uma coisa lúdica mesmo, um brincar, achar legal, mas, assim, os pequenininhos às vezes, às vezes têm medo do Saci – o Saci vai aparecer, o Saci aparece de noite, (incompreensível) não, isso é lenda, é folclore, né, como foi o lance do di-, do índio, também, que não foi o dia do índio, a gente fez muito trabalho sobre índio, só, assim, teve gente que saiu com cocares lindos aqui. Os meus alunos, eu cortei a faixa e eles enfeitaram como eles quiseram. Fizeram mosaico, eu tenho até foto. E... cada um enfeitou, porque eu acho muito importante você valorizar o trabalho dele, que é, é diferente, já não digo eu, porque eu não tenho habilidade manual nenhuma, ma, por exemplo, a Claudía, que tem uma habilidade danada, sabe, eu acho que é muito lindo, sai lindo, a mãe vê lindo, mas e o trabalho dele?

Ana: (Hum)

Alzira: Então, quando eles vêm, escrevem o nome deles, a Ana Vitória hoje mermo escreveu todo espelhado o nome dela, ma pra ela foi uma vitória, porque ela conseguia fazer um a, dali, dez metros de distância, um v, daqui a pouco, ela hoje conseguiu escrever, mas o Ana foi nítido, mas, assim, o Ana Vitória, eu, ai, Vi, tá lindo, tá muito, sempre valorizando.

Ana: Hum hum

Alzira: O índio, o, o, o que for. E nunca, assim, especifico (o a) tá..., 22 de agosto, é, folclore, agosto é folclore, não.

Ana: Hum

Alzira: Né...

Ana: Hum hum

Alzira: eu sempre... colocando pra eles assim, o legado, né, o quê que a gente aprendeu, com, com, com o índio, com negros, o escravo,

Ana: (Hum hum)

Alzira: sabe, colocando assim pra eles.

Ana: Aqui, não sei, eu acho que você até já me deu, me dá..., cê me dá um ou dois exemplos de atividades que você gostou de desenvolver esse ano, com os seus alunos, nesse campo aí, do folclore e da cultura popular.

Alzira: Do folclore? Ah, eles gostaram muito do cocar, eles acharam lindo, assim, o maior barato eles fazerem, porque uns quiseram colorir, outros, que eu deixei eles à vontade, outros, eu trouxe papel colorido, e picotei, pra eles fazerem mosaico. Teve gente que fez mosaico, uns quiseram que eu, é, cortasse, e eu grampeeí na hora, na cabecinha deles, sabe, na hora deles saírem, né, que eles tavam na Educação Física, então, eles acharam assim, no dia seguinte, a gente explora aquilo, o quê que a mamãe achou? Vocês disseram que foram vocês que fizeram? Ah, minha mãe achou legal, minha mãe disse que eu tava um gato, minha mãe,

aí teve a Flavia que falou pra mim, ô, tia, você deixa hoje eu fazer outro cocar? Eu falei, lógico, ma o quê que aconteceu, Flavia? Meu pai chegou mamado. E... não foi mamado, não... chapadão!

Ana: Ah.

Alzira: Meu pai chegou chapadão e rasgou o meu cocar. Eu acho que, na hora que ela foi mostrar, o pai rasgou, e aí minha mãe brigou com ele, e ele foi dormir. Ele tava ó, chapadão, tia, fez assim com o dedinho. E aí eu deixei ela fazer tudo, (olha) tá tão lindo quanto o de ontem, Flavia, e ela foi, e ficou feliz e falou pra mim que esse ela ia esconder do pai dela.

Ana: Hum...

Alzira: Entendeu, então eu acho, assim, em tudo que eles curtem, que eles curtem muito tudo, porque, eu sou, assim, muito empolgada com tudo, a gente foi ao Jardim Zoológico dia 10, né. Então eles já viam no calendário, que, com o dedinho no dia 10, é esse dia que a gente vai no Jardim Zoológico! Então eu, empolgada, né. Agora, a gente já tá começando a pensar lá em Natal. Falei que eu vou escrever uma cartinha pro Papai Noel, ma que eu não sei se Papai Noel vem, e se Papai Noel vier, é, nã-, ninguém vai esperar bicicleta, mesmo porque Papai Noel também... é muito, são três turmas de Educação Infantil, então, de repente, Papai Noel vai dar uma lembrancinha... (desse) tamanhinho, eu falo assim. Chega na hora, o saquinho tá desse tamanho, então pra eles é, sabe, então eu assim, eu costume assim, a motivá-los, a incentivá-los, pra que eles fiquem motivados, (incompreensível)

Ana: Pra participar das atividades

Alzira: É... então, tudo assim é legal, eles têm assim, um... Dia que nós fomos no Planetário, eles falaram do planeta Terra...

Ana: Hum hum

Alzira: Eles amaram o Planetário. O Paulinho é um aluno que ele é, a, criado aqui pela residente, ele é o único que até não sabe escrever o nome dele ainda, mas é um aluno esperto, que quando no outro dia, alguém falou em planeta, ele falou, tia, tô me lembrando do planeta Terra!

Ana: (risos)

Alzira: Do nosso passeio ao Planetário! Quer dizer, são experiências, né,

Ana: É, é.

Alzira: porque muitos são assim, a maioria da comunidade pobre é que às vezes eles não saem daqui, né?

Ana: É...

Alzira: Então, assim... tudo que eu faço com eles, eles gostam muito. É, eu me lembro do cocar, que eles acharam muito lindo, do Saci, também, eles gostaram muito, do presente da mamãe, sabe,

Ana: Hum hum

Alzira: tudo eles gostam, o Dia da Criança, que eu deixei eles fazerem à vontade, o que eles quisessem, entendeu, assim, foi assim um dia é... bem diferente, porque, às vezes a gente troca, troca de sala, então a gente achou, nesse dia, ah, a gente não vai trocar, deixa, a gente até troca, mas, assim, m-, mais, com mais tempo, com mais (vagar), né, pra eles, não foi, assim, aquele rodízio tão corrido.

Ana: Hum hum.

Alzira: Então, tudo que, que a gente desenvolve, e-, é muito legal porque eles são bem participativos, eles se empolgam bastante.

Ana: E essa idade, né, é maravilhosa.

Alzira: É... eles são muito animados.

Ana: Olha só, Alzira, pra você, folclore e cultura popular é a mesma coisa, são a, a mesma coisa, ou, ou existem diferenças entre... essas coisas?

Alzira: Olha, eu acho tudo muito igual porque... é... eu acho assim... não, não acho, não vejo diferença, não vejo. Eu... não vejo, não, eu acho que é a merma coisa.

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? Eu acho que é a merma coisa. A gente falou também no negócio de comidas, também, esqueci de te colocar isso.

Ana: Hum...

Alzira: Entendeu? Mas que tudo é gostoso..., aí falamos da carne, né, nó-, quem é que não gosta de um churrasquinho? E na minha casa teve, tia! Churrasco e cerveja! Ah, legal, aí o gaúcho, a comida baiana, o acarajé, entendeu, a gente, assim, falou dessas coisas... Mas eu acho, assim, que tudo se mistura, tudo é a mesma coisa, sabe.

Ana: Hum hum.

Alzira: (Lá na...)

Ana: Você sente que você tem afinidade com esses temas, de folclore, cultura popular?

Alzira: Ah... eu tenho. A única coisa que eu queria era, assim, passear mais com eles.

Ana: Sei.

Alzira: Entendeu? Imagina, não à noite, mas imagina a gente ir ali na feira dos paraíba, ele vendo o nordestino, tocando sanfona, aí a... a baiana lá fritando, ó, isso aqui é o acarajé... sabe... eu, eu tinha vontade, assim, de fazer muito mais passeio com eles assim, essa vivência.

Ana: Hum hum.

Alzira: Que (ele) não tem, né?

Ana: Hum hum

Alzira: A não ser a ferinha do Parque União, né, a vida deles é muito ali, é o pai tá na birosca, chega chapado, essa, essa coisa, né, ah, Jardim Zoológico eles têm hábito de ir, assim, vão muito pra Quinta, né, mas, assim..., é, alguns, eu acredito, né, a gente não sabe muito as raízes de todos, mas assim, que sejam netos, um, um filho já não sei, né, mas, assim (meio) de nordestinos...

Ana: Hum hum

Alzira: Entendeu? Então, assim, é, eu tinha vontade às vezes, um ou outro conta uma história, mas, assim, eu tinha vontade, assim, de ir com ele, um dia, até com as mães, também, pra gente falar, ah, isso aqui é um acarajé, vamos provar, e tia, é ruim? O azeite de dendê, mas, assim, sair mais com eles, entendeu? Que a prefeitura viabilizasse muito mais ônibus, pra gente poder passear com eles assim, pra, pra eles conhecerem mais.

Ana: Hum hum

Alzira: Como essa... o Museu do Índio, lá em Botafogo...

Ana: Hum hum

Alzira: Sabe? Pra eles verem um índio, pra eles verem, meu filho me lembro que ele ficou encantado, quando ele viu um índio, um índio mesmo.

Ana: E o Museu do Folclore, você já foi... com eles?

Alzira: Não, não.

Ana: Conhece?

Alzira: Não. Conheço mas nunca, com eles não, nunca fui, com aluno, nunca fui. Primeiro, que eu fiquei muitos anos sem, sem tar com turma, né. E agora esse dois anos que eu tô, eu nunca fui, porque... é muito difícil,

Ana: É.

Alzira: muito.

Ana: Essa questão do ônibus, né?

Alzira: Do ônibus.

Ana: Você sozinha já entrou lá?

Alzira: Já. É... eu acho, assim, muito legal..., tudo quanto é museu, eu, eu criei o Vitor assim, a gente ia a Petrópolis, no museu, ele adorava, só que aí ele brincava muito com aquela pantufa, e tal,

Ana: (risos)

Alzira: aí eu mostrava pra ele... né, a história do Museu do Folclore, é um índio, e esse aqui é um índio, lá na Ilha, inclusive, tem a Casa do Índio,

Ana: Hum.

Alzira: mas é... aí eu nem sei, agora, quando eu era diretora, lá, que eu era diretora de uma escola lá da Ilha, lá são os índios que são doentes, tem um indiozinho que é Down,

Ana: Hum

Alzira: É, tem um índio que é... albino. Coisas assim, mas eles assim, eles vivem com muita dificuldade, inclusive às vezes até a gente ajuda, lá, porque... é como se fosse, assim, é, ah, não presta mais, como se fosse um asilo

Ana: Excluídos, excluídos.

Alzira: Excluídos. Sabe.

Ana: Sei, sei.

Alzira: E eu só fui uma vez há muitos anos, há muitos anos assim, mas fui também assim por conta própria.

Ana: Sei.

Alzira: Mas... eu gostaria de ir, assim, muito mais com os alunos,

Ana: Sei.

Alzira: pra eles terem essa vivência.

Ana: Entendi.

Alzira: Museu da Marinha...

Ana: É.

Alzira: Entendeu? Fazer um passeio de barco com eles, o, a primeira vez que deixei o carro em casa, eu morava na Penha. Fui com o meu filho, uma coisa que eu me lembro até hoje, o tio dele fic-, mexe com ele, que ele hoje é um grandalhão, né, ele ficou assim na, na, lá na frente, co'meu, co'meu primo, né, aí ele cara-, tio Fernando, faz marolinha! A ondinha batendo assim na, na, na barca, né. Então isso tudo eu tinha muita vontade, assim, pra eles conhecerem,

Ana: Hum hum

Alzira: a viagem, uma viagem gostosa...

Ana: Hum hum

Alzira: Vamo até Niterói, a gente passeia aqui no Museu Contemporâneo... Olha que coisa legal, com' é que é? Redondo, diferente daquele que a gente foi, com' é que é. Muita coisa pra se fazer, mas (muito)

Ana: Mas têm essas limitações, né.

Alzira: É, entendeu?

Ana: Então, olha, eu queria te agradecer...

Alzira: (Meu Deus,) acho que eu falei demais, né?

Ana: Não, não tem problema. E aí, se algum ponto depois, mais tarde, eu quiser esclarecer, eu posso te procurar de novo?

Alzira: Ah, pode, lógico.

Ana: Tá.

Alzira: Eu tô aqui toda a manhã, e... na CRE eu tô, assim, assim, a, primeiro terça e sexta, à tarde. Mas é melhor ficar aqui mesmo, né? Porque como é um trabalho daqui

Ana: É, é.

Alzira: né, é melhor, toda, toda a manhã (incompreensível)

ENTREVISTA com “Amanda”

Ana: Primeiro, eu queria saber se você tinha conhecimento de que o projeto De Mala e Cuia viria pra escola, como é que cê soube.

Amanda: Ah, (?) desde do... já tem um tempo, que eu conhecia, sim, de ouvir falar.

Ana: Hum hum

Amanda: Quando eu freqüentava lá o museu, né, e aí, rolava esse papo. Aí, ano passado, eu soube mais dele como era o projeto. Né. Não sabia, sabia que viria pra escola, mas não sabia quando. Entendeu? Foi mais ou menos assim. É, tem, tem dois anos que eu conheço. (Teve), sabia como era a estrutura, tudo direitinho, que vinha os materiais, escola e tal, aí, acabou não vindo ano passado, veio a exposição do trabalho,

Ana: Veio outro.

Amanda: Veio outro

Ana: É.

Amanda: projeto.

Ana: É.

Amanda: Que a Solange se inscreveu nos dois projetos. Aí, veio aquele primeiro, aí depois que a gente ficou sabendo que vinha o Mala e Cuia. Ela falou que ia ser o quê? No segundo... começo do segundo trimestre, que ela (não deve ter) comentado.

Ana: Que a... Maria tinha ido lá, numa reunião...

Amanda: A Maria fez a, a Maria fez o curso,

Ana: É, uma reunião, né?

Amanda: É. É (?)

Ana: É.

Amanda: O pessoal chama de curso.

Ana: Sei, sei.

Amanda: Mas aí eu num, num, eu não quis participar não.

Ana: E ela compartilhou com vocês esse, essas informações desse curso?

Amanda: Bem,

Ana: Não?

Amanda: comigo especificamente, não. Nem, foi ela e Virgínia.

Ana: É.

Amanda: Eu soube (disso), mas partilhar,

Ana: Não.

Amanda: não. O quê que era, como é que seria feito o pro-, falou assim, por alto: ah, é um material que vem pra escola. Mas a gente, eu não, eu particularmente não tinha conhecimento do que era em si. Aqueles livros, as fi-, os, não, não sabia.

Ana: Tá.

Amanda: Sabia que era um material que vinha pra escola.

Ana: Aí, com'é que você teve contato com as malas? Quando chegaram.

Amanda: Foi num Centro de Estudos... aí a Solange, é..., tava, as malas já tavam aqui, se você me perguntar que dia, não sei. Aí, ela... comentou que a ma-, as malas tinham chegado, mas ela não abriu. Aí um dia, ela veio aqui na sala, me chamou pra vê, a mala tava aberta. Aí, (?) me entregou a parte da... sobre religião. Ah, você gosta, toma aqui. Aí eu comecei a, fui ali folheando mas, foi durante a aula. Soube depois o (Mala) veio mesmo foi

Ana: Hum hum

Amanda: assim, ela veio na sala me chamou pra ir lá olhar.

Ana: Hum hum. E aí, você achou que tinha algum material assim mais interessante, ou menos, você fez alguma seleção pra usar...?

Amanda: Olha, eu gostei daquelas pastas. Não tinha as divisões, de temas?

Ana: Tinha.

Amanda: Então, eu gostei daquelas. Aí tinha um, uns livros sobre artesanato que eu me interessei...mas... assim, (?) só tinha uma...

Ana: Um exemplar.

Amanda: um exemplar. A quantidade de aluno, não dava pra eu mostrar.

Ana: Hum hum

Amanda: As, o livro não era grande. Era mais ou menos (?) tamanho assim, é o que, dois palmos. Nem isso, um palmo e meio, alguns dedos. E aí, pra eles visualizarem, 42 (alunos), era imp-, era impossível. Então, basi-, eu mesmo que manuseei mais.

Ana: Hum hum

Amanda: Agora, eu sei que, no momento que a Inês utilizava a mala, que ela tava com a Sala de Leitura aberta, e que ficav-, eles liam quase todos aqueles livrinhos que estavam ali de lendas, (essas coisas).

Ana: Hum hum

Amanda: Isso eles me contavam porque eu perguntava, né, mas eles gostavam.

Ana: Hum hum

Amanda: Principalmente de trava-língua.

Ana: Hum hum

Amanda: Como gostam de trava-língua, nossa.

Ana: Aí, a próxima pergunta acho que você já respondeu, ó, se tem algum livro, cd ou filme da mala que você usou em suas aulas. E como você avalia esse uso.

Amanda: Não, acabou que eu peguei, até aquele que você me emprestou, mas tinha na mala, lembra?

Ana: Hum...

Amanda: Eu peguei da escola, mas tinha na mala, e tinha um de trava-língua, que eu peguei na mala também, não lembro do título, que fez aquele trabalho, né, com as crianças, eu peguei, foi trava-língua, foi...

Ana: (?)

Amanda: adivinhas,

Ana: Ham

Amanda: e... não, aquele da dança...

Ana: Peguei da biblioteca.

Amanda: Pegou da biblioteca.

Ana: É.

Amanda: Mas eu pe-, é, eu peguei os de advinhas. Advinha e trava-língua pra gente fazer aquele trabalho.

Ana: Ah, tá.

Amanda: Foram aqueles que eu peguei. Os de artesanato eu não peguei porque, realmente, por conta disso, não tinha como eu, eu trabalhar com ele em sala. Não porque, por causa do livro, mas por causa da quantidade de aluno. Até que chegasse a todos a manusearem aquele livro todo, e tal, não sei o que, ia ser uma semana.

Ana: Hum hum

Amanda: Entendeu? Que era um livro grosso, lindo de morrer. Um monte de foto, mas não tinha como.

Ana: Hum hum

Amanda: Não tinha como. (?)

Ana: Você manuseou (?)

Amanda: Eu manuseei, pintou um monte de idéia, mas também esbarrei de novo nessa questão de, de aluno. Não dá. O espaço físico que eu tenho, a quantidade de alunos, já pensou cê trabalhar com argila aqui?

Ana: É.

Amanda: Queria trabalhar com argila, tinha até, eu ia ligar... folclore com, com a religião, né, estudar gênesis e argila, não sei o que, bé, bé, bé, bé, e aí, (não deu). Infelizmente...

Ana: Aí, eu sei que você teve contato com o texto de apresentação do projeto. Quê que cê achou desse texto?

Amanda: Que vem no caderno? Que tinha um caderno de depoimento.

Ana: (eu não me lembro) se estava no caderno, eu não sei se

Amanda: Eu li-, não sei se eu li aquele texto. Aí, honestamente, eu não sei.

Ana: (no caderno, né?)

Amanda: Eu li um texto que tinha num caderno,

Ana: Sei.

Amanda: de depoimentos.

Ana: Ham ham

Amanda: Né?

Amanda: É... que aí as pessoas falavam das experiências delas em relação ao Mala e Cuia, foi isso que eu li. Eu não me lembro se eu li texto de apresentação.

Ana: Tá.

(Nesse momento interrompemos a gravação pois alguns alunos precisaram entrar na sala).

Ana: Como foram planejadas as atividades que envolveram o uso das malas? (Na) escola, o uso, o planejamento, você acha que houve (uma)...

Amanda: Um planejamento da escola pro uso das malas?

Ana: Um mínimo, mínimo planejamento, não.

Amanda: Não houve, não.

Ana: E na sua sala?

Amanda: Não, na minha sala foi assim. A princípio, quando, (porque é assim), veja bem, a Solan-, houve assim, lançou-se o tema pro folclore. Aí a Solange chegou e falou assim: Ah, o que é, o quê que cada turma vai trabalhar? Aí, na é-, na hora eu falei assim, eu não sei, eu mesmo falei que, me assumi, que eu não conseguia trabalhar desassociada, ah, eu só vou trabalhar isso, eu só vou trabalhar isso. Eu não consigo.

Ana: Hum hum

Amanda: Pra mim, assim, se eu tenho que falar de cultura, enquanto eu tô falando de dança, eu tô falando de roupa, eu tô falando de região, eu tô falando de geografia, histó-, entendeu, eu não consigo desassociar muito. Ah, eu só vou falar do, do vestuário. Eu não vejo (muito) motivo sem eu explicar, ó, no sul, usa poncho porque tem frio, o clima de lá é assim, assado, porque é abaixo do Equa-, entendeu, eu não, eu não consigo.

Ana: Hum hum

Amanda: Então, foi assim, tudo que você vê que, a, as fotos, né, a Eleonora ficou com brinquedo. Aí a Nilda trabalhou com medicina popular, aí eu falei, ah, se é pra escolher um tema, então, eu vou escolher literatura. (Que é) geral. Que aí, pelo menos, me abre mais o campo.

Ana: Hum hum

Amanda: Mas, assim, cada um escolheu o quê que ia fazer. Não foi estabelecido

Ana: Sei...

Amanda: é... quais eram os objetivos, é, qua-, nada, em termos de escola, entendeu? Cada um escolheu um tema, e...

Ana: desenvolveu.

Amanda: Desenvolveu. Eu montei um projeto. Tanto que esse projeto ficou-, foi lá pro... caderno, eu peguei a Solange e falei que queria colocar no projeto Mala e Cuia.

Ana: Hum hum

Amanda: Aí eu es-, como eu fiquei com essa parte, eu trabalhei com as frases de caminhão, né, a partir do texto, eu te dei o texto? A mulher que falava parachoquês?

Ana: É.

Amanda: Né, aí fiz, aí fiz aquilo. Daí, eu achei que pra desenvolver as crianças, trabalhar aquele lance das, do trava-língua, das adivinhas com as turmas menores, aí a gente fez aqueles, aquele concurso, né. E foi assim, mas pin-, a, as atividades iam pintando conforme a aceitação deles.

Ana: Hum hum

Amanda: Mas, à princípio, o que eu quis fazer mesmo foi isso. Em relação ao Mala e Cuia, foi só a questão mesmo de pesquisa, de ir lá, buscar, se tinha, é..., como é que se diz, os livros de, de, pr'aquilo, né.

Ana: Sei, sei.

Amanda: Por exemplo, frase de caminhão não tinha. Eu pesquisei na internet.

Ana: Sei.

Amanda: Né, não tinha frase de caminhão, pelo menos, se tinha, eu não achei. É... aí eu fiz também, lembra, da música?

Ana: Hum hum

Amanda: Não tinha também. (A gente) buscou, naqueles cds, mas não tinha. Foi... mais ou menos isso, é.

Ana: A pesquisa que cê... sugeriu que seus alunos fizessem, sobre danças...

Amanda: Também, mas não foram

Ana: (eles) buscaram aonde?

Amanda: não foram, eles buscaram por fora, internet, não foi, aquela pesquisa, eu já tinha feito antes

Ana: Ah.

Amanda: do Mala e Cuia ter chegado. É quando eles fizeram a pesquisa, a partir de algumas danças (?) que eles selecionaram, eles montaram a coreografia.

Ana: Sei.

Amanda: A partir da história. Foi aquela do...

Ana: É, teve um monte.

Amanda: Ai, gente, que (?), Carimbó. E nós lemos o quê que significava, como era, lemos o que, qual o tipo de roupa, não sei o que, a partir da leitura, eles montaram a coreografia. (Você vê,) nem tiveram acesso a nada, de ver, vídeos ninguém-, eles não viram nada.

Ana: Hum hum

Amanda: (Tá?)

Ana: Você se inspira nas suas experiências anteriores sobre esses temas pra pensar nas suas escolhas, nas suas propostas de atividades?

Amanda: Ah... me inspiro, principalmente na minha infância. A minha infância muito, porque eu ainda tive infância. As cantigas de roda, quando você brinca com essas crianças e vê que eles não têm, não sabem cantar uma cantiga de roda, pra mim, isso é a morte. Aí, eu me inspiro, sim. E... assim, da, minhas atividades, quando (ela) fazia na escola, as feiras de folclore, né, essas coisas todas,

Ana: Hum

Amanda: e também, do que eles me trazem de anseio, né. O que eles mo-, se interessam. Eu vejo muito o nível de interesse deles.

Ana: Hum hum

Amanda: Essa turma de manhã, né, ela gosta muito de dançar e cantar. Então, pra eles, falar em dança e música, é, na merma hora, eles montam coreografia, eles conseguem, até os meninos. Essa turma de de tarde também go-, é... eles já não são tan-, apesar de saberem muito bem montar uma coreografia, eles já gostam mais de se sentirem assim, donos da, da, da, da situação. Então, eu trabalhei com eles aquele lance deles trabalharem com as turmas menores.

Ana: Ham ham

Amanda: Entendeu? Até pra poder valorizar um pouquinho porque tem idade avançada aqui.

Ana: É.

Amanda: Aí, eu fiz assim. Mas, por conta dos interesses deles.

Ana: Sei.

Amanda: Entendeu? Aí (eu vou ali, eu vou ali, ando) assim. Pego um pouquinho de lá, um pouquinho de cá, que só o meu, fica brabo. (risos) Eles não conseguem ter imaginação mais, essas crianças não têm mais imaginação, não. (Cê) vê, quando brinca com aquele negócio de lata, aquilo parece...

Ana: É.

Amanda: como se fosse uma coisa do outro mundo. Uma coisa que todo mundo achava bobo,

Ana: É.

Amanda: Né? Jogar é, é, pião pra eles, é moda. Não existe (?) (falando com uma criança?)

Ana: Qual é a importância na sua prática pedagógica de comemorar o dia ou o mês do folclore...?

Amanda: Olha, eu não con-, eu não consigo também, é aquilo que eu te falei, aquela história de desa-, desassociar,

Ana: Sei.

Amanda: eu não consigo ver nada separado. Entendeu? Eu acho assim, a gente até peca por ter esse lance do mês do folclore (?) (a gente) trabalhar cultura. Quando a gente tá trabalhando cultura, independente de data, e, e essas coisas, entendeu? É um erro nosso, eu acho.

Ana: Hum hum

Amanda: Que a gente cria essas, esses dia-, dia da (?) eu não gosto muito (?). Dia do folclore. Aí, nesse mês, aí o Saci aparece, aparece o samba, aparece a pipa, aparece essas coisa. E, aí, se aparecer a pipa em fevereiro, palhaçada, é brincadeira, não é, não é cultura. Entendeu?

Ana: Hum hum

Amanda: Então, eu acho que, é, pra mim, eu não con-, eu não sei fazer desassociado.

Ana: Tá, entendi.

Amanda: Entendeu? (Então), então quando a gente tá trabalhando, com eles, é..., (?) Teve uma vez, que nós trabalhamos aquele texto, um texto de, letra de música, Aquarela do Brasil, do Ari Barroso.

Ana: Sei.

Amanda: Né? E aí, a partir daquele texto, um outro já, a menin-, uma criança trouxe uma coisa pras turmas, então uma experiência, (esses meninos) já tão até na, segundo grau. Aí um, a menina foi e trouxe o cd. "Ih, tia, minha mãe tem essa música". Aí trouxe o cd, eles aprenderam a música. Da música, eu falei pra eles, tem o filme, a Disney, naquela época...

Ana: Hum

Amanda: Tinha a, uma política da boa vizinhança, então, é, eles precisavam ter amizade com os países latinos, então, a gente começou a fazer isso. Aí, eu trouxe aquele filme "Você já foi à Bahia?", que tem essa música. (Então né), quando eles viram ali, passa as praias de Copacabana, as moça-, as mulheres, né, com chapéu, ainda pra não molhar o cabelo, com maiô, parecendo um short, um macaquinho, né, aquela coisa toda, a gente trabalhou esse lance. Até ia te falar, naquela época, menin-, a mulher, quando molhava o cabelo, ela não era bem vista. Hoje, se você for à praia e não molhar o cabelo, você é maluca! Né, eles

trabalharam esses conceitos, então, quer dizer, de uma letra de, de interpretação (?) tanta coisa, até saí (?) Carmen Miranda. (risos)

Ana: Sei, sei.

Amanda: Entendeu? Pra mostrar pra eles o quê que era a aceitação, porque que cada, cada país latino tinha um astro em Hollywood,

Ana: Hum hum

Amanda: entendeu? Não era da (?) deles, mas eles, aí, dali, começaram a se interessar por músicas de Ari Barroso. E saiu um monte.

Ana: Uma coisa foi puxando a outra...

Amanda: Foi uma coisa puxando a outra. Entendeu? Era uma aula de português simples, mas aí, a cultura entrou, cê entendeu? Por isso que (eu falo), eu não consigo desassociar.

Ana: Aí, aqui, me, me dá um ou dois exemplos de, dessas atividades, que você fez, qual que você gostou de desenvolver com os seus alunos. Nesse período do...

Amanda: Eu gostei da

Ana: Mala e Cuia.

Amanda: eu gostei da dança, eu achei que eles foram, fizeram um trabalho, assim, completo, né, a pesquisa, aí, construíram o conceito, abstraíram pra mon-, porque eles tiveram que, né, levar daquele conceito, como é que seria a dança. Eles conseguiram abstrair, e de novo aplicar.

Ana: Hum hum

Amanda: Buscaram a música, buscaram a coreografia, buscaram a roupa, tudo na base da leitura. Adorei. Esse daí foi uma que eu mais gostei. E a apresentação foi fofa.

Ana: É.

Amanda: E... gostei também da postura desses aqui. Da, com as turmas pequenininhas.

Ana: Sei.

Amanda: Que eles conseguiram manter o interesse dos pequenininhos.

Ana: Ham ham

Amanda: Entendeu? Tanto que eles vinham pra cá pra sala pedir pra eles,

Ana: É.

Amanda: caramba, “eles não vão cantar a música de roda com a gente hoje? Tia, eles não vão? A senhora não vai deixar?” Entendeu? então, me amarrei.

Ana: É.

Amanda: E eles gostaram também.

Ana: É isso aí é (?)

Amanda: A frase de caminhão foi, foi le-, foi legal, assim, mais pela questão de interpretação, né. Mas, eu achei que esse lance da dança e do, dos con-, dos concursos, não é concurso aqui,

Ana: É, (?)

Amanda: uma competiçãozinha boba, né,

Ana: É

Amanda: eles pegavam, liam, adivinhavam, ganhavam presentinho,

Ana: É...

Amanda: Foi só mesmo pra coisar, mas a postura, dos pequenos, interessados, e dos grandes, interessados também, (?) cê sabe que

Ana: É...

Amanda: pra manter aquele interesse, e botá-los pra trabalhar, não é mole não.

Ana: É. Aqui, pra você, folclore e cultura popular são a mesma coisa, ou existem diferenças?

Amanda: (pausa). Não, pra mim, não. Eu acho que, assim, estereotipou muito o nome folclore como se fosse, né, o oba-oba, e a cultura fosse a parte mais, (?) que a gente vê, eu até tava vendo, essa semana que passou, veio aqui uma... tipo um auto de Natal.

Ana: Sei.

Amanda: Da, do, do... cen-, Sesc, Sesc de Ramos.

Ana: Hum hum

Amanda: Totalmente cultura brasileira, nordestina, aquela coisa bem, né, e tal, não sei que... É cultura. É folclore. Porque é típico de uma região, aquela coisa, tavam ali, cantando e falando, da, da, das tradições daquel-, de determinado povo. Mas aí, você não consegue ver como folclore porque tavam vestidos de Papai Noel.

Ana: Hum...

Amanda: Entendeu? (?) é cultura? É. É folclore? É.

Ana: Hum hum

Amanda: Mas, aquilo ali, se aparecesse, se não aparecer em agosto, não é folclore. Entendeu? Cê vê, por exemplo, calhou, eu acho até que calhou, não sei como é o Mala e Cuia, se só vai no mês de agosto. Não, rola sempre, né?

Ana: Rola sempre.

Amanda: Cê vê, calhou aqui de ser em agosto. Então, o Mala e Cuia vai ser sempre associado ao quê? Ao mês de agosto. E quando deveria ser, né, se até fosse o caso, né, que até, (?) a gente trazer material e montar numa mala, pra ficar aquele esquema. Será que vão usar? Fora de a-, do mês de agosto?

Ana: Hum hum

Amanda: Entendeu? Pra mim, se tiver que falar do Saci, se tiver que falar duma dança, qualquer (?), pra mim é a mesma coisa. Posso até tá errada, não sei.

Ana: Hum hum. Me parece que houve adiamento por causa da greve. Desde o início do ano a, tava autorizado a pegar o empréstimo,

Amanda: Ham ham

Ana: mas teve uma greve lá.

Amanda: É, cê vê, não, eu tô dizendo, calhou

Ana: Aí coincidiu, foi

Amanda: foi uma coincidência.

Ana: É.

Amanda: Mas aí eu te pergunto, aqui, os nossos professores, né, será que eles pensam que até o Mala e Cuia poderia ter vindo em fevereiro?

Ana: Ham ham

Amanda: As pessoas vêem Carnaval como uma manifestação popular?

Ana: Hum hum

Amanda: Não. Primeira coisa que fala – odeio Carnaval. (Ou) adoro Carnaval. Entendeu?

ENTREVISTA com Lucia Yunes

Ana: Primeiro eu gostaria de saber a sua formação, a sua trajetória profissional e como você se interessou e se aproximou de temas como folclore, cultura popular e educação.

Lucia: Bom, formação é pedagogia com magistério, supervisão, administração escolar feita em Friburgo, na Faculdade de Filosofia. Depois eu vim fazer mestrado na PUC na área de planejamento educacional.

Ana: Hum hum.

Lucia: E dei aula nessa faculdade por 10 anos no curso de pedagogia de lá.

Ana: Hum hum.

Lucia: E nesse meio de caminho eu, fazendo mestrado, eu consegui um trabalho na FUNARTE...

Ana: Hum hum.

Lucia: ...no setor de pesquisa da FUNARTE, Núcleo de Estudos e Pesquisas. E aí, com esse, acabei vindo pro Rio e ficando no Rio.

Ana: Hum hum.

Lucia: Mas ainda continuei muito tempo dando aula em Friburgo e não queria perder o vínculo com a coisa de sala de aula, todo o esforço pra área de educação – porque eu estava na área de cultura mas estava na área de pesquisa, tava trabalhando com os temas relacionados à formação do artista no Brasil.

Ana: Hum.

Lucia: Isso foi até 1987. Em 87, uma amiga minha trabalhava aqui, a Lygia Segala que já tinha trabalhado comigo na FUNARTE também.

Ana: Hum hum.

Lucia: Quer dizer, na FUNARTE eu também trabalhei, fui sendo deslocada pro programa de educação, que era uma parceria mega do Ministério da Cultura - que na época não era Ministério da Cultura, era Secretaria de Cultura do Ministério de Educação e Cultura.

Ana: Hum hum.

Lucia: Depois perdeu o (?), continuou só Secretaria de Cultura, depois é que veio a ser Ministério da Cultura. A historinha do Ministério também é confusa. Mas enfim... na FUNARTE, mesmo trabalhando no setor de pesquisa, que eu nunca me desvinculei dele totalmente, havia esse mega programa que era o “Projeto Interação”.

Ana: Hum.

Lucia: Era um programa amplo do Ministério da Cultura tentando – Ministério e Secretaria – tentando intervir nos currículos escolares com a questão da cultura. A inserção do tema “contexto cultural”... Isso era um grande programa, né, tinha muito dinheiro, tinha o patrocínio do (SMDE) e ele acontecia por meio (de descentralização) de recursos. As pessoas, as entidades, as ONG’s se candidatavam com programas que discutissem essa, essa questão, educação e cultura. E aí, nesse programa, eu trabalhei muito tempo, desde 84 até ele acabar que foi... 87, 88, uma coisa assim, não lembro direito, enfim. E aí eu fiz muito trabalho de campo com- em vários estados do país, acompanhando essas ONG’s, escolas. Era todo tipo de proponente.

Ana: Hum hum.

Lucia: Desde a escola formal até Secretaria de Educação, até ONG’s que trabalhavam com esse viés tentando mexer com o currículo escolar a partir do que se chamava ali, a relação do contexto cultural com a vida escolar.

Ana: Hum hum.

Lucia: Era um projeto que tinha pontos muito interessantes e muitas dificuldades também. Reunia várias entidades do Ministério, a FUNARTE, a FUNDACEN, Cinema Brasileiro, Fundação Pró Memória, que era um braço do IPHAN...

Ana: Hum hum.

Lucia: ... e hoje é o IPHAN. Então a gente acompanhava esses projetos nos lugares. A gente tinha uma atuação nacional, do Acre ao, ao Rio Grande do Sul. Em torno de 200 a 250 por ano.

Ana: Sei.

Lucia: Era uma média grande, com investimento grande. E foi uma grande experiência na minha vida, eu acho.

Ana: Ahn...

Lucia: Assim me fez repensar tudo o que eu achava de educação, tudo o que eu tinha aprendido na universidade, tudo o que eu tinha aprendido no...no...

Ana: No mestrado...

Lucia: ... mestrado. Porque era uma coisa de muito pé no chão, você tá na prática, você tá discutindo a função da escola, como é que se aprende as coisas na escola sem você estar contextualizando o ambiente, a vida das pessoas que fazem a escola acontecer? Então isso deu uma mexida muito grande na minha vida. E aí, eu trabalhava com a Lygia, ela teve esse tempo também na FUNARTE, em um outro setor, não no mesmo. Eu continuei fazendo o trabalho de pesquisa e fazendo esse trabalho com, com a educação, porque a FUNARTE acompanhava e eu acompanhava alguns lugares. E aí a Lygia veio pro folclore.

Ana: Hum hum.

Lucia: Ela veio pra cá pra trabalhar com pesquisa, foi se deslocando desse programa, o programa foi acabando... E aí tinha uma vaga aqui no núcleo do museu, que depois a gente teve uma grande reestruturação. No núcleo do museu tinha um setor de difusão cultural que eram as ações – um pouco do que a Lucila tem hoje, só que maior do que ela tem hoje, porque era do núcleo do museu. O Instituto [INF], na época, tinha um setor de pesquisa. E o museu eram 12 pessoas que faziam uma micro unidade dentro do instituto. Então tinha uma vaga para a chefia da difusão cultural do museu, não era da casa inteira.

Ana: Isso por aí em 88?

Lucia: 87.

Ana: Ah, tá.

Lucia: Eu entrei aqui no dia 1º de abril de 87.

Ana: Hum... Então era mentira? (risos)

Lucia: Mentira completa (risos). Aí eu acabei saindo, fiz a escolha de vir para cá.

Ana: Hum.

Lucia: E aí comecei a ver essas coisas. Entrei de cabeça pra pensar uma, uma atuação que o museu já tinha, quais eram as experiências, o que era bom e o que não era... E fui muito feliz na minha entrada aqui porque eu entrei junto com o programa novo que tava em discussão na casa, que foi a brincadeira do boi voador.

Ana: Hum hum.

Lucia: Que foi uma grande experiência, também acho que pro museu, pros técnicos, pra que a gente tirasse um pouco do mito de museu, de “não toque aqui”, o quê que é o objeto, redefinir conceito de conservação. Mexeu com a casa inteira esse programa. Porque começa a relativizar algumas coisas, você tem que repensar a função, o museu já não tinha vitrines, ele já era arrojado pra época. Mas aí você vem com um programa que é um teatro, dramatização dentro do espaço da exposição permanente. Isso me obrigou a estar muito atenta porque havia um choque inicial das relações, né, da conservação, da coisa com o... um certo endeusamento do objeto, não pode tocar. Tá certo, é isso e tal. Mas até onde você vai com isso...

Ana: Hum hum.

Lucia: ... qual o significado disso num objeto que em princípio você sabe que não vai sofrer nada, porque é uma mãozinha de menino que encostou na- num objeto, que ali ele está transformado numa coisa meio cênica, apesar de... Foi todo muito cuidado, todo o processo de

construção do próprio roteiro do, do, da brincadeira do boi voador foi construída conosco, o grupo de teatro e a equipe do museu. Então pra mim foi uma entrada muito saudável, porque eu entrei junto com esse programa que tinha acabado de conseguir patrocínio, financiamento, o próprio Centro [CNFCP] tava bancando alguns espetáculos. E a gente é... recebeu o roteiro e começou a azeitar esse roteiro em cima de uma discussão da equipe do teatro e a equipe da instituição. E aí, esse programa ficou acho que 3, 4 anos aqui.

Ana: Hum.

Lucia: E isso fez com que a gente tivesse que re-trabalhar essa idéia de educação, de aproximação com a escola, de como é que você chega. E era um programa completamente diferente de uma visita padronizada, de visita visita, que você tem um objeto, que você vai ler a cartela, que você vai buscar a informação e depois o professor faz aquela maldita avaliação. E aí não era. Porque era uma visita teatralizada, com música em que os meninos entravam, visitavam por meio de brincadeiras e esquetes, conheciam uma série de expressões da cultura popular e depois dava um nó na cabeça da professora e dava nos meninos. Porque eles não tinham a formalidade, o museu visto por essa visita formal.

Ana: Hum hum.

Lucia: Eles tinham visto o museu, experimentado algumas vivências das expressões da cultura popular. E aí, como é que faz depois? Eu gosto de brincar: “como é que faz pra arrumar isso pra fazer a prova depois?”

Ana: (risos)

Lucia: Depois que visitou, depois que compreendeu os conteúdos? Isso mexeu muito com a minha cabeça.

Ana: Hum hum.

Lucia: No sentido de desformalizar essa coisa da visita, de tentar encontrar outros caminhos, outras formas de abordagem com a escola. A escola era, era, na época – e eu ainda acho que é – o principal visitante.

Ana: Hum hum.

Lucia: Então tinha uma demanda muito grande e a gente conseguia baratinar a cabeça. Ao contrário de você arrumar as idéias, vem e faz a visita e depois você faz um questionário pro menino responder, você não tinha como fazer. Você tinha que fazer uma outra abordagem de avaliação.

Ana: Sei.

Lucia: Tinha que buscar outra forma de compreensão. E isso eu achava que era muito rico pra escola, né. Então juntando a experiência do Projeto Interação, que me deu um banho de vivência pelo país, aquela diversidade toda, junto com essa entrada pra cá, eu acho que foi uma coisa fundamental na minha, na minha formação.

Ana: Hum hum. Entendi. Eu acho que você já até respondeu a segunda também. Eu nem preciso repetir a pergunta “Como foi a sua aproximação com o Centro [CNFCP]?”, você já falou.

Lucia: Hum hum.

Ana: Uma coisa que na minha qualificação a gente falou e ficou meio como uma pergunta a ser investigada é de como foi essa passagem da FUNARTE para a IPHAN? Ontem a Lucila me falou um pouquinho, mas eu queria ouvir o teu...

Lucia: O Centro [CNFCP] – eu vou falar também do meu ponto de vista...

Ana: Hum hum.

Lucia: ...desde que eu entrei pra cá, discutia muito a permanência da gente dentro da própria FUNARTE. Era Instituto Nacional de Folclore, vinculado à FUNARTE, mas com uma instituição que preexistia à FUNARTE, né? A campanha é de 1958. E a FUNARTE é de 1970 e poucos.

Ana: Hum hum.

Lucia: A campanha já existia quando ela foi incorporada à FUNARTE. Foi uma forma de ser abrigada por um...

Ana: Órgão Estatal...

Lucia: É, e de caráter fundacional, o que agilizava e tal. Mas assim, a FUNARTE cuidava das artes. Então, o folclore era uma coisa que mexia com todas essas linguagens, afinal de contas mexe com as artes visuais, mexe com música, mexe com dança, com etnografia através de cinema, mexe com tudo. Então eu acho que sempre foi um pouco um peixe fora d'água na FUNARTE.

Ana: Sei.

Lucia: Era o único setor que tinha museu, único setor que tinha uma biblioteca, que tinha uma relação mais estreita com o público, tinha muita diferença...

Ana: De encaixar.

Lucia: ...de encaixar. Aí veio o governo Collor e nós fomos transformados em Coordenação [CFCP]. Um pedacinho de um departamento de pesquisa. Sobrevivemos, né? Acho que até por uma coisa de resistência de equipe, da forma como a gente encarava a instituição.

Ana: Hum hum.

Lucia: Acho que todo mundo foi muito depauperado mas a gente conseguiu manter os restos mortais e sobrevivemos. Nessa ocasião, até, acho que foi em 92, já tinha passado o primeiro furacão e o Mário Machado estava assumindo a FUNARTE, extinta, que não era FUNARTE, era (IBAC).

Ana: Hum hum.

Lucia: E o Mário sentou pra conversar com a gente que se a gente pensava que o lugar da gente era na FUNARTE, se não era, onde que era. E a gente sempre tinha contado que a gente achava que o instituto podia ser uma instituição autônoma. Mas não tinha espaço, não tinha... E nós concordamos que não dava pra sair da FUNARTE, a gente estava muito depauperado, tinha que recompor a casa, recompor os setores. Foi aí que teve a grande mudança interna onde a difusão cultural que você entrevistou virou a difusão do Centro, do Instituto [INF] na época, do IBAC na época, na Coordenação de folclore. E a gente teve que remodelar a casa toda pra poder reunir os restos mortais de cada setor e criar coisas mais consistentes. Então a difusão cultural que era do museu, só dentro do museu, passou a ser a ser a difusão cultural da casa. Aí veio gente que trabalhava com educação na biblioteca, gente que tava no setor de edição pra esse núcleo, então a gente teve que re-arrumar a casa toda. Recompor a energia pra poder sobreviver, foram anos muito difíceis, né? E a FUNARTE foi ficando também— eu acho que a história da FUNARTE, pra mim, é muito complicada. Eu vi a FUNARTE no auge da sua potência nos anos 80 e vi nos anos 90 ela perdendo fôlego, perdendo capacidade de articulação nacional.

Ana: Hum hum.

Lucia: E eu acho que contrariamente, a gente conseguiu ganhar mais expressão, ganhar mais autonomia. E veio toda uma discussão, com a gente ganhando espaço, pra conseguir trabalhar nacionalmente... A gente conseguiu, no fim dos anos 90, recursos via associação de amigos que a gente criou em 95... A gente foi construindo um, os alicerces dessa instituição mais consistente.

Ana: Hum hum.

Lucia: E conseguimos os patrocínios, nós tínhamos uma certa autonomia, a gente tinha pouquíssimo orçamento da FUNARTE nesses fins de anos 90. E aí começou uma discussão dentro do Ministério de uma autonomia pro Centro, de verdade. “Vamos ver o que é melhor pra vocês, vamos discutir...” A gente tinha uma interlocução boa dentro do Ministério com uma secretaria, que era a Secretaria de Museus e Artes Plásticas, que ajudava um pouco a pensar essa história. Tinha o apoio do próprio Conselho da Comunidade Solidária, que tava ajudando a gente nas questões de artesanato. A gente fez uma grande parceria no fim dos anos

90 com o programa do, do Comunidade Solidária. E essa coisa de articulação com o Ministério da Cultura, meio que dando um pulo em relação à própria FUNARTE foi mostrando que a gente tinha que buscar essa autonomia. Aí houve um estudo inclusive do IPEA – Instituto de Pesquisa... não vou lembrar a sigla completa, mas é um instituto que faz pesquisa pro país todo – e eles vieram fazer um estudo da viabilidade da autonomia. Eles discutiram com a gente por uns 3 ou 4 dias, com um programa de oficinas, de debates, discussão, e fizeram argumentação dizendo que achavam que a gente devia ter essa autonomia. Pelo, pelo traçado da história, pelas, pelas competências que a gente tinha dentro de uma política de estado pra área das culturas populares, que eles apontavam essa necessidade. Aí vem o governo Lula e aponta, com base nessas coisas todas: “Vamos criar um instituto, um centro, uma coisa independente”. E aí, até a gente recebeu pessoas aqui, de governos de transição, apontando para essa coisa, vamos fazer esse, esse instituto das culturas populares. Não tinha um nome, mas um instituto autônomo. Aí, só que isso deu pra trás.

Ana: Hum.

Lucia: Porque o ministério não tinha recursos, a implicação de você criar um novo órgão dentro do ministério era grande, com as restrições orçamentárias, do quadro de pessoal, das funções gratificadas, da estrutura pra funcionar...

Ana: Hum hum.

Lucia: Isso foi sendo inviabilizado, né? E aí foi toda uma discussão dentro do ministério, ou a gente ficava na FUNARTE como estrutura autônoma ou ia pro IPHAN, que era uma outra, outra alternativa.

Ana: Outra alternativa.

Lucia: E a gente discutiu muito, porque pra sair de uma fundação para outra fundação, a gente não via muita razão. O que a gente queria, e que o governo tinha acenado pra gente, era a autonomia...

Ana: Hum hum.

Lucia: ...um certo nível de autonomia. Não mais pra virar um outro órgão independente dentro do ministério, um instituto, mas ser uma unidade especial, com autonomia de gestão orçamentária, que era a nossa grande briga ao longo dos anos dentro da FUNARTE. A gente ter um orçamento e ver esse orçamento ser respeitado e a gente poder trabalhar no planejamento que a gente tinha previsto.

Ana: Hum hum.

Lucia: E aí, na discussão com o presidente da FUNARTE que tinha entrado, ele não via essa possibilidade, mesmo na reestruturação da FUNARTE ele dizia que não podia dar autonomia pra gente sem dar pra todos os institutos da FUNARTE. E a gente discordava porque a gente tinha uma estrutura muito diferente dos outros institutos. Dimensão, é- tempo de trabalho, equipe, a gente tinha toda a argumentação, já tinha o estudo do IPEA, tinha todo um conjunto de histórias que o próprio ministério tinha acenado com essa autonomia, tava dando essa, né?... Só que a idéia era ser uma coisa paulatina, a gente ficava como uma unidade especial e depois viraria instituto. E a FUNARTE, a direção da FUNARTE na época disse que não, que não poderia fazer isso. Por outro lado, o IPHAN tem essa prática.

Ana: Hum hum.

Lucia: Todos os museus são unidades especiais, todos os museus têm os seus orçamentos e gerem seus orçamentos com uma certa autonomia. Têm um vínculo, né, grande com a instituição mas você tem essa coisa de poder trabalhar com... com uma certa autonomia. E aí foi o que aconteceu assim... já na época da FUNARTE também, a gente já vinha trabalhando com o que estava começando a surgir, que era a nova legislação sobre o patrimônio imaterial. E nós criamos um programa, um projeto, ainda na FUNARTE, isso foi em 2000 – acho que é isso, a lei é de 2000, a legislação de patrimônio imaterial – e a gente resolveu ainda na FUNARTE testar essa metodologia, o INRC [Inventário Nacional de Referência Cultural] e a

proposição de registro de patrimônio imaterial. Quê que aconteceu? A gente conseguiu o financiamento do Ministério da Cultura pra esse programa, a gente chamou de “Celebrações e Saberes da Cultura Popular”. Foi um projeto – foi aí que a gente tinha esse vínculo maior com a Secretaria de Museus e Artes Plásticas do Ministério da Cultura, que foi quem bancou. Foi um convênio direto com o Centro passava por dentro da FUNARTE mas era um recurso do Ministério da Cultura pra 5 anos de pesquisa, é- destinado a gente para experimentar a metodologia recém criada...

Ana: Sei...

Lucia: ...no âmbito do IPHAN, pra gente testar esta metodologia, ver sua aplicabilidade, as questões envolvidas no campo das culturas populares. Foi aí que a gente começou a deslanchar os famosos inventários do, do boi, né, da viola e uma série de outras... E isso teve uma aproximação também com o campo do patrimônio.

Ana: Sei.

Lucia: Em 2003 a gente já estava fazendo inventários e relacionamento com o IPHAN numa parceria. O IPHAN nem tinha o departamento de patrimônio imaterial. Não tinha. Tinha as pessoas trabalhando, e tal, mas não tinha esse núcleo criado. E o Centro saiu na frente, inclusive na aplicação dessa, dessa coisa com, com a questão das culturas populares.

Ana: Hum hum.

Lucia: Então tinha uma proximidade de discussão, né... desse campo de patrimônio (?) as culturas populares.

Ana: Hum hum.

Lucia: De um certo ponto de vista tinha uma aproximação. Quando veio em 2003, 2004, né – foi em 2003 que a gente entra pro IPHAN, em agosto de 2003 – a gente é... viu como uma saída, se a gente não pode virar instituto, se a gente não pode ser, dentro da FUNARTE, uma unidade especial, e o IPHAN tem essa prática, a saída da gente – e aí foi o que o ministério apontou – era melhor, então, um meio de caminho até que a gente viesse a ser a instituição autônoma.

Ana: Hum hum.

Lucia: E aí o IPHAN passa por uma grande remodelação interna, cria também o departamento de patrimônio imaterial e a gente fica numa...

Ana: numa caixa...

Lucia: ... caixinha dentro do patrimônio imaterial. A gente não vai pra área dos museus. O IPHAN cria o departamento de museus, o departamento de patrimônio material e o departamento de patrimônio imaterial. E aí a gente vai ser uma caixinha desse, desse departamento. (risos)

Ana: Cada resposta é uma volta...

Lucia: Mas é assim mesmo, é uma eternidade... É muito confusa a história da instituição.

Ana: Mas eu entendi bem...

Lucia: Depois se você precisar fazer algum esclarecimento quando você estiver escrevendo, você fala. Porque pode ter ficado uma coisa confusa.

Ana: Não, eu acho que não... se precisar... Ô Lucia, me conta... Vamos chegando aqui na difusão cultural

Lucia: Hum hum.

Ana: Você me contou que entrou na instituição já pra difusão cultural...

Lucia: Do museu... Era um núcleo pequenininho do museu.

Ana: Hum hum.

Lucia: Em 92 vira a difusão da instituição como um todo. E aí eu fico na chefia desse setor.

Ana: Aí você fica um bom tempo...

Lucia: Um bom tempo, até noventa e... não sei se é 97, eu acho.

Ana: Hum hum.

Lucia: Acho que é isso, não me lembro não... mas acho que é isso.

Ana: E depois você passa pra essa função atual, Divisão Técnica?

Lucia: É, técnica.

Ana: Do seu ponto de vista, as ações são pensadas a partir de uma visão de conjunto, de forma interdisciplinar?

Lucia: Com certeza, com certeza. Eu acho que é isso que faz a instituição ser o que ela é. Tem começo, meio e fim. As coisas não são... a gente tem setores, mas esses setores se falam...

Ana: Dialogam...

Lucia: É, não tem saída se não for assim. Você pesquisa, aí quando você pesquisa você constitui acervos, você constitui acervos documentais e você constitui acervos museológicos. Você edita em cima dessas coisas. Você expõe em cima dessas coisas. Então você cria o conhecimento, faz, produz e você disponibiliza.

Ana: Como uma rede...

Lucia: Fica uma coisa redondinha, né... não sem conflitos, evidentemente... (risos) Mas eu acho que é redondo nesse sentido, as coisas têm uma circularidade. E o que eu acho que faz a diferença é que você tem a rua. O que você faz é pros outros, tem um sentido de público mesmo, né?

Ana: Hum hum.

Lucia: Se você pesquisar pro seu próprio umbigo, né, você acaba ruminando esse conhecimento. E uma instituição dessa natureza – nós temos um museu, nós temos uma biblioteca, você tem arquivos virtuais... Se você não faz isso pros outros, eu acho que perde o sentido, né, de serviço público. E eu acho que a gente tem isso muito claro, na instituição.

Ana: E nesse sentido a difusão cultural tem um papel importante, né?

Lucia: Com certeza.

Ana: De contactar a escola...

Lucia: De tudo, porque tudo passa por aí, de algum modo. Desde da edição...

Ana: É, é...

Lucia: ...o intercâmbio das publicações, a ação de ponta na rua com a exposição, que é o texto que vai falar pro público, é o que você vai escolher pra mostrar. E aí é o público em formação, e você tem que dialogar com eles. Aí eu acho que é um lugar privilegiado.

Ana: Hum hum.

Lucia: Um lugar de muito trabalho, de muita dificuldade porque é muito disperso, muitas frentes de trabalho. A gente já teve uma experiência de dividir e eu não sei se foi a mais feliz, de dividir educação e a área de comunicação. Mas eu não sei se foi a melhor opção. Por razões de, de toda sorte a gente acabou tendo que juntar de novo. Mas a gente passou por uma experiência de separação, educação tá aqui no canto e comunicação, intercâmbio, edição tão aqui no outro.

Ana: Hum hum.

Lucia: Mas é muito difícil porque não conseguia separar muito. Isso tudo a gente entende como coisas de educação, como coisas de formação, né, espaço de formação. E de um jeito ou de outro você tá comunicando, tá ensinando, tá aprendendo, tá fazendo intercâmbio de informação.

Ana: Hum hum. E como foi que surgiu a idéia dos projetos itinerantes? Ontem a Lucila falou que- essas próximas perguntas aqui ela deixou pra você.

Lucia: Ai, que boa que ela é... (risos)

Ana: Que você saiba, essa idéia dos projetos itinerantes é inspirada em alguma outra experiência de outros centros culturais, de museus?

Lucia: Olha, eu acho que é possível que sim, nada é inédito.

Ana: Ela falou que era um projeto Luciúnico... (risos)

Lucia: (risos) Que maldade. Eu acho que é possível sim, mas eu não lembro de quando a gente construiu essas coisas...

Ana: Hum hum.

Lucia: ...de ter um modelo, vamos seguir um padrão. Tinha é... uma outra história. O primeiro que surge é o “Olhando em Volta”, que é o de exposição. E ele ficou guardado na gaveta por muito tempo, por razões as mais diferentes. Não tinha perna, não dava. Mas eu me lembro, tinham lá uns bilhetinhos num papelzinho amarelo pra gente discutir o que podia ser. O museu tinha, na época, uma... eles não chamavam de reserva técnica, mas era um material para uso didático guardado. Eram objetos de artistas populares que não tinham sido tombados nem, nem tinham sido comprados como permanentes.

Ana: Hum hum.

Lucia: Eles ficavam separados e não tinham uso. Não era um patrimônio, não eram bens do museu, assim.

Ana: Hum hum.

Lucia: E aí a gente começou a pensar nessa coisa que eu falei pra você antes. A brincadeira do boi voador mexeu muito comigo, particularmente, como educadora, essa coisa da informalidade do museu, do acesso, da coisa de você ser uma (coisa de irreverência), né? Essa idéia de museu. Eu entrei indo a congresso de museu, tinha acabado de ter um encontro internacional de museu e educação, uma coisa assim... Lembro disso, foi no hotel Copacabana Palace (?). E eu achava tudo muito formal. Eu que estava vindo lá de Pernambuco, de (?) acompanhando uma escola que não tinha escola, que os meninos aprendiam na rua, na calçada, na, na, andando, com a pranchetinha, sentados na beira da rua, aquilo começou a revirar a minha cabeça. Aí eu falei, a idéia é a de tentar desformalizar, se é que isso era possível.

Ana: Hum hum.

Lucia: Aí ficou numa forma embrionária de pensar esse acervo do museu, uma forma dele sair do museu, de você encontrar um jeito que não fosse uma repetição, não fosse uma mera cópia do museu, que pudesse ter um, um jeito mais prazeroso. O que eu acho que devia ser para as coisas de conhecimento no museu, na biblioteca. Ou elas têm uma coisa que você goste muito, ou que te impacte ou que traga alguma coisa, ou elas não têm função. Você não consegue aprender, né?

Ana: Hum hum.

Lucia: Se não faz sentido pra você, você não vai guardar, não vai registrar. E eu ficava muito incomodada, já vinha trabalhando também para tentar mudar as visitas ao museu. As visitas formais ao museu. Escolas visitando o museu, como é que a gente atendia. Quando eu cheguei aqui já tinham outros projetos com segmentos de públicos diferentes. Mas já estavam parados os projetos e a gente só tinha mesmo esse, o, o programa da brincadeira do boi.

Ana: Hum hum.

Lucia: E isso era uma coisa de pensar uma prática que não fosse uma coisa rígida, formal, da escola vir, visitar o museu, aí a professora faz um questionário, o menino odeia vir ao museu, detesta e não quer voltar nunca mais.

Ana: Hum hum.

Lucia: E, essa coisa, as escolas não podiam todas vir, a gente foi pioneiro na relação com o metrô, por causa da brincadeira do boi voador. A gente foi ao metrô pedir isenção para as escolas que vinham.

Ana: Sei.

Lucia: E a gente conseguiu, tinha entregar uma carta, eu assinava a carta. Nenhum museu fazia isso e a gente fez. Nos anos 80.

Ana: Sei.

Lucia: A gente tinha uma carta e o metrô liberava os tíquetes para os meninos virem na brincadeira do boi voador. Era uma tentativa de aproximação...

Ana: De facilitar o acesso...

Lucia: De facilitar o acesso, isso. Aí essa coisa embrionária foi, foi sendo ruminada mesmo. Demorou muito tempo.

Ana: Sei.

Lucia: E foi o primeiro que a gente conseguiu fazer, com todas as dificuldades do mundo porque ele acaba saindo no racha do governo Collor.

Ana: Hum.

Lucia: Quando estava tudo ferrado a gente consegue montar a primeira série do “Olhando em Volta”. Aí não tinha carro, porque todos os carros da FUNARTE tinham ido pra leilão. Então como é que as caixas de acervo, caixas de vitrine, como é que isso ia sair daqui. E aí houve uma coincidência, a Eliana tava na Casa da Leitura. E tinha o Programa Leia Brasil, que já tava na área. E a gente foi conversar com a Casa da Leitura [PROLER]. E aí, o “Olhando em Volta” pegou carona no caminhão do Leia Brasil. **Ana:** (risos) Ah, entendi...

Lucia: (risos) A primeira saída deles foi vinculada ao caminhão. Era óbvio que o caminhão ia pra Caxias, Nova Iguaçu, lugares que certamente a gente não tinha condições de ir. Porque a gente não tinha mais carro, a FUNARTE não tinha, era um inferno pra... o professor tinha que ter uma kombi.

Ana: É, são caixas grandes.

Lucia: O “Olhando em Volta” exigia mais espaço, eram caixas grandes. E aí a gente pegou carona durante um ano e meio ou dois com o Leia Brasil. Era difícil porque isso fugia um pouco até da filosofia do projeto e do museu que era “A gente quer estar com quem quer estar com a gente”. E essa coisa com a escola, com o bairro, com a cidad- com um outro município, onde não necessariamente eles tinham pedido... era complicado. Às vezes a escola não queria, não tinha interesse.

Ana: Hum.

Lucia: Ou então o interesse era de uma outra natureza diferente do que a gente gostaria que fosse.

Ana: Sei.

Lucia: Então a aproximação com a escola era mais delicada porque partia da gente, pra estimular o uso, né?

Ana: Sei, sei.

Lucia: É diferente de hoje, a escola telefona, é ela que quer. É ela que disputa, que quer. Naquela época, por estas circunstâncias da carona, a gente procurava saber quais as escolas do lugar onde o caminhão ia passar e a gente fazia um trabalho prévio pra, pro projeto ter entrada nessas escolas. Então, o “Olhando em Volta” sai desse caminho. Quando a gente está pensando o “Olhando em Volta”, a biblioteca, a gente brinca que era alvejada pelas crianças, porque não era o público alvo (risos). As crianças alvejavam a biblioteca... E as bibliotecárias nunca foram muito felizes com esse amontoado de crianças no mês de agosto, uma biblioteca especializada, maior dificuldade de acesso ao livro, né... ao que ela tem pra pesquisar... Então a biblioteca vivia sonhando em pegar um monte de livros, entregar pra escola e dizer: “Esses livros estão repetidos, eu posso emprestar pra você, você não precisa vir aqui” Quando eu vi que isso tava ficando grave, era um inferno... Hoje você não tem um mês de agosto como você tinha naquela época.

Ana: Provavelmente por causa da Internet, né?

Lucia: Com certeza. Muita coisa foi resolvida pelos computadores, né, pelos googles da vida, nem é o site da gente. Mas a biblioteca vivia falando que tinha os livros, que tinha em duplicata e que isso podia ser emprestado. A biblioteca não empresta livros. E quando você ia

olhar, eram livros que reforçavam toda uma coisa que a gente estava mudando, que já tinha mudado...

Ana: (?) da época da campanha, né?

Lucia: É, da campanha. Em 84 foi a entrada da Lélia – essa parte aí eu acho que você tem toda, eu vou pular – é uma mudança radical. E aí, o que acontecia? As crianças que visitavam o museu já visitavam nessa perspectiva antropológica. O museu já era, é... dividido de outra forma, já não era mais regionalizado, não era mais temático, era do ponto de vista do homem brasileiro. Não era essa exposição de agora, mas era essa exposição de uma forma menor. Mas era esse conceito que tá aí até hoje.

Ana: Hum hum.

Lucia: E o que acontecia? O menino que vinha ao museu vinha com uma orientação do professor, o professor já vinha antes. A gente já tinha começado a construir essa coisa que a gente acreditava, de que parceria maior é com o professor. Era o que a gente acreditava e acho que continua acreditando até hoje. E aí a gente fazia as visitas com o professor, mexia com a cabeça do professor, abria espaço para uma série de discussões. Se isso ia vingar, se levava 10 anos, 5 anos, 1 ano, a gente já achava que estava ganhando o espaço. Quê que acontecia na, na biblioteca? Os meninos vinham aleatoriamente, não vinham por orientação de professor, não vinham... Vinham! E colocavam as bibliotecárias desesperadas. “Eu quero folclore da região Norte, eu quero folclore da região Sul, eu quero tudo sobre Saci-Pererê, eu quero as danças brasileiras...” Como se fosse pegar uma publicação... O que é que a biblioteca fazia nesses picos? Pegava os compêndios – que a campanha, né, tinha uma época que fazia uso, que eram os livros tradicionais, sem ter condição de fazer qualquer tipo de assistência pra questionar. Isso vinha, se repetia no trabalho do menino.

Ana: Certo.

Lucia: Então você tinha o museu falando uma linguagem, você tinha a biblioteca falando outra, né. O especialista não, o especialista vai, procura o que ele quer. E o menino? Não vai procurar o que ele quer. Ele vai lá naquele fichário, se ele quer procurar o boi, se ele achou a tese de doutorado sobre o boi, ele acha que aquilo, ele acha que pode encontrar ali. Aí é um desespero mesmo, as meninas ficavam enlouquecidas pra dar conta. E a proposta da biblioteca de reificar isso tudo porque estava propondo pegar pilhas de livros e emprestar. Aí a gente começou a um trabalho de pesquisa dentro da biblioteca. Os temas pesquisados pelos meninos, por onde que eles vinham, qual era a orientação, quais os livros que eles procuravam, quais os temas. A gente ficou uns 6 ou 7 meses fazendo, juntando essas fichinhas, que na época cada um pedia um livro. E depois começamos entrevistas, uma série de coisas e conseguimos fazer...

Ana: Um levantamento...

Lucia: Dos desejos, das vontades e das demandas... O quê que vinha desse público. Aí a gente construiu o “De Mala e Cuia”. Com base nesse estudo. Que não é o desejo da biblioteca porque não resolvia o problema da biblioteca de tirar os meninos daqui, é, mas canalizava pra um conjunto de publicações mais compatível com a idade, mais compatível com o interesse, do limite da capacidade de compreensão, de, de aproximação com publicações mais atualizadas, de linguagem mais acessível. Porque era o grande buraco. A biblioteca é altamente especializada não tinha um meio de caminho... Até tinha, mas também não estava explicitado pro menino. Então quando a gente pega um acervo, destaca esse acervo de dentro da biblioteca, que era todo da biblioteca... A gente só mostra, “Olha, aqui tem material pra você trabalhar com o seu aluno ou para você, menino, vir aqui pesquisar. Minimamente aqui você tem todos esses temas que você demanda. E, de quebra, eu estou te dando outros pra te provocar”

Ana: Hum hum.

Lucia: Foi isso...

Ana: Inclusive o suporte das malas, é, teve um comentário do Mário que foi assim. Ah, na ECO 92 – quando eu mostrei a foto das malas, né? Teve no Museu Histórico um encontro, uma exposição que tinha um kit educacional, teve um encontro de educadores de um museu que eu acho que, se eu não me engano, usava um suporte parecido. Você sabe se tem alguma relação?

Lucia: Olha, a nossa inspiração foi com um rapaz que eu não vou lembrar o nome dele...

Ana: Ah, já sei, Maurício... [Maurício Leite é autor e coordenador do projeto “Malas de leitura e oficina de brinquedos”].

Lucia: É, ele mostrou. A inspiração de construir alguma coisa pra itinerar foi – no caso do “Olhando em Volta” não, no caso do “De Mala e Cuia”, era aquela coisa do Maurício tirando aquelas coisas todas da sua malinha...

Ana: Cobras...

Lucia: que eram brinquedos e livros. E a gente pensou nisso. Os nomes são sempre da Maria Helena. Ela que deu os nomes todos pros projetos.

Ana: Ah tá, os nomes, sei.

Lucia: A criatividade, né? Mas era uma coisa assim, né? Pra juntar esse formato que podia sair do museu, pensar que era um lugar de descoberta, que podia estar num grande baú, podia estar numa caixa de madeira...

Ana: É.

Lucia: sei lá o quê for... Mas o Maurício me deu um, um toque, porque ele teve aqui, conversou, tava por conta da... Não lembro direito a circunstância, mais eu tinha visto. Aí nós fomos atrás dessas malas. Era um saco porque ninguém vendia essas malas no Rio. Por um acaso, como eu ia pra Friburgo sempre, aí eu descobri, acho que em Alcântara, vi passando um armarinho com essas malas. Aí eu fui lá comprar com a Maria Helena e Sônia na época. Sônia foi assim um grande braço pra construir o projeto.

Ana: Sônia Piccinin. É, eu ia te perguntar isso, quem participou...

Lucia: É, quem participou...

Ana: A concepção, a seleção do acervo...

Lucia: É, a Sônia foi a grande pensadora desse formato. A Sônia ficou um tempo aqui dentro fazendo... A gente já tinha levantado os papezinhos todos de consulta da biblioteca, mas eram gavetas e gavetas. Durante muito tempo eu falei assim, “Junta. Não joga nada dessas consultas de acervo. Uma hora vai sair alguma coisa disso.” Aí chamei a Sônia e falei, “A gente precisa mexer nisso. A biblioteca não aguenta mais, tá tudo desgovernado e a gente precisa trabalhar.” Aí a Sônia ficou um tempo trabalhando com esses folhetos pra levantar, e ao mesmo tempo entrevistando os meninos, vendo o que eles pesquisavam, e tal. Aí a Sônia veio, isso era Sônia, eu, Maria Helena, nessas trocas de conversa. Períodos até difíceis, né... porque a equipe da biblioteca que hoje não é mais... acho que só tem a (Marisa) dessa equipe antiga... Essa equipe antiga era muito resistente a esse público. Então tinha muitas dificuldades em aceitar que a gente não fosse dar a solução da saída dos meninos da biblioteca. Então essa coisa foi muito lenta. A gente criou um grupo em que estávamos nós do setor de difusão, a Maria Helena, o Valtair e eu. E tinha, acho que a Lair que vinha da biblioteca e ficou na difusão nessa... A Lair... E tinha é... as bibliotecárias, duas, se não me engano. E a Sônia, contratada. Tivemos também conversas com o PROLER [Programa Nacional de Incentivo à Leitura] e a consultoria de Nanci Nóbrega para validar o projeto. E a gente tentava fazer um trabalho de grupo onde cada um tinha uma tarefa. Os temas, não sei o quê, vai buscar onde tem um artigo que seja acessível, que trata desse tema... Aí a Sônia levantou os temas mais frequentes pesquisados por esses meninos. Então como é que a gente vai poder falar desses temas pra eles? Que material a gente seleciona desses temas que possa ser de linguagem mais acessível? Em vez de o menino ir lá pesquisar e encontrar tese que vai atrapalhar a vida dele, será que não tem um artigo, um recorte de jornal, um folheto de cordel,

um – sei lá – um filme, um vídeo? O quê que pode ter que resolva a questão pra ele de entender a idéia de boi? Não mais um boi que a gente estava vendo fragmentado, mas esse conceito de boi que aparece no Brasil inteiro, aparece no mundo, o boi é uma coisa endeusada... Como é que a gente vai juntar essas informações? E aí a gente trabalhava juntos, buscando esses materiais que pudessem tratar desses temas.

Ana: Hum hum.

Lucia: Então a gente foi construindo um conjunto de publicações. Enlouquecedor a princípio, né?

Ana: Hum hum.

Lucia: Até porque tinha dificuldade de entrosamento, de qual o texto, de qual não é, o que é bom e o que não é... Mas a gente chegou a um volume de publicações. Só que aí, a gente chegou à conclusão de que na biblioteca a gente não ia encontrar uma série de coisas. Que seriam os livros de literatura infanto-juvenil que pudessem, pela beleza, pela estética, pelo prazer, para além da pesquisa formal, de responder o exercício... O que você poderia oferecer para ter uma leitura complementar que também fosse fonte de pesquisa sim. Que se pudesse mudar esse conceito de pesquisa. Aí a gente começou a levantar também sobre esses temas, um acervo de literatura infanto-juvenil. Aí a gente conseguiu, com muito esforço porque na época o livro era material permanente, era um inferno pra comprar, mas a gente conseguiu fazer esse levantamento e fazer uma compra de livros. E a gente tinha que juntar isso tudo num formato. Qual era o formato? A gente não sabia. Como a gente ia recortar esse acervo? Se a gente está falando numa instituição que tem um museu que tem esse formato, que fala essas coisas, porque a gente não recorta da forma que é a exposição permanente?

Ana: Os temas.

Lucia: Por temas? Então a gente resolveu recortar pelo mesmo caminho. Primeiro um módulo conceitual, o museu abre e diz que está falando do homem, conceito de folclore, contemporaneidade... E depois os módulos temáticos que davam assim, que eram razoáveis para a gente trabalhar a diversidade.

Ana: Hum hum.

Lucia: Um módulo que é... podia caber várias festas. Podia caber as festas que estão no museu e mais outras festas. As festas que eram muito demandadas pelos meninos na pesquisa, mas também as festas que não eram demandadas e que a gente podia provocar, “Olha aqui, isso aqui é festa também...”

Ana: Sei.

Lucia: Abordar recursos (?) Como que vai ser? Aí compra livro da Fanny Abramovich [*Ritos de passagem de nossa infância*. São Paulo: Summus, 1985], que trabalha com a questão do adolescente, que trabalha com uma visão muito mais moderna – vamos dizer assim – da vivência do menino, coisa e tal. Mas que é rito também.

Ana: Hum hum.

Lucia: Que a gente vê no museu mas que você vê também na vida do menino, quando a menina lá menstrua, quando nasce o menino... Essas coisas que estão na vida, que estão no museu também, e como é que você aborda? Eu acho que o grande insight da Sônia foi esse, de conseguir recortar pensando na exposição do museu. E começavam os projetos a se falar. O museu falar com a biblioteca e, no caso, os projetos educativos falarem com o museu e falarem com a biblioteca. Estarem com a mesma linguagem, né?

Ana: Entendi.

Lucia: Guardadas as devidas proporções...

Ana: Hum hum.

Lucia: E aí a gente fechou assim, uma coisa... um conjunto, que no início era muito grande, era um acervo muito grande, que a gente penou pra cortar, dava pena, pena mesmo... E um cuidado assim, enorme pra construir os textos de cada módulo.

Ana: Sei.

Lucia: Primeiro porque, assim, tudo o que eu aprendi é que eu tinha que desformalizar. De tudo o que eu aprendi, eu achava que o museu não era o lugar da formalidade do conhecimento. Eu acho que é o lugar do conhecimento mas você não precisa abordar como se aborda em sala de aula. Na sala de aula, né... você está ali, tem o lugar de quem ensina, tem o lugar de quem aprende... Lógico que essa cena se repete quando você faz uma visita com esse menino. Não precisa ter essa mesma formalidade. Então, é... por outro lado, é... a gente nunca... a gente sempre tentou evitar se colocar no lugar do professor. Então o projeto não podia ser uma receita de bolo. A gente não queria. Eu acho que você experimentou via escola, você viu que nos textos a gente tinha o cuidado de não dar receita. O que a gente tinha o cuidado foi... de apoiar o professor fazendo links entre livros, com recorte de jornal, com um vídeo, nesse texto que era corrido, dizendo daquele tema. Então todo projeto abria né, cada módulo abria com um texto que dava noção do quê que era aquele campo de conhecimento ali e linkava os acervos diferentes que tinham na mala. Esse era o cuidado. E cheio de prurido pra não dar exercício, pra não dar receita de bolo, não informar como ele devia trabalhar. Aí tinha um módulo, acho que tem ainda é...

Ana: Pra ficar uma proposta bem aberta...

Lucia: Bem aberta. Era pra que cada um pesquisasse aquilo ali como quisesse. Você tem um acervo bem grande, fica um mês com ela e você dali, você tira o que você precisa, o que tá afim, o que te interessa, o que tá perto do trabalho que você tá fazendo na sala de aula. E essa coisa foi feita por um período experimental em que a gente tinha depois um encontro com a escola que tinha usado, até a gente ir depurando os acervos, tirando o que fosse excessivo. No final de 6 meses o quê que não foi lido? O que não foi mexido? A gente sabia o que estava intacto. Por outro lado tinham uns livros que estavam deformadinhos, você sabia que tinha sido bastante trabalhado...

Ana: Bastante lido...

Lucia: E outros assim não. Aí a gente começou a ser mais (espartano). Eu me lembro muito que a Beatriz entrou aqui, o projeto já tava no ar. Ela chegou no período de avaliação, e ela ficou nervosíssima porque a gente tirava sem pudor nenhum algumas coisas da mala (risos). “Isso sai, isso sai, isso não precisa ficar” Por outro lado, a gente acrescentava coisas, né? Porque a gente sempre foi de renovação. A aflição da Beatriz era, “Vocês tão tirando muita coisa!” E a gente, “Não, não tá, porque precisa, tá excessivo, a gente tá vendo, né?”

Ana: Hum hum.

Lucia: Então, no início da Bia teve uma aflição com o acervo. Tanto que no período dela à frente da educação, (?) cresceu pra três malas... (risos)

Ana: É mesmo?

Lucia: É verdade. Aí na última limpeza dela...

Ana: Voltou pra duas...

Lucia: Voltou pra duas. Mas é isso, não sei o quê mais, não sei se te esclareci.

Ana: Não, esclareceu um monte de coisas. Bom, não sei se essa pergunta cabe mais pra Lucila. Ela me falou bastante como é feito o trabalho de divulgação das ações do programa educativo (?) e como os educadores são convocados para as reuniões de apresentação dos projetos. Porque eu acho que é importante, né? Tanto a avaliação, quanto a divulgação, como você comunica as escolas?

Lucia: Quando a gente criou, a gente tinha uma carta que ia pra mala [direta] toda que a gente tinha conseguido da secretaria municipal, secretaria estadual, as escolas públicas e privadas, estado... A gente fazia uma divulgação em massa.

Ana: Era via correio, né?

Lucia: Correio, né... naquele tempo não tinha isso...

Ana: É...

Lucia: Era a base do trabalho.

Ana: E o retorno era...

Lucia: Grande, grande...

Ana: Grande...

Lucia: Grande... De demandas que a gente não conseguia atender. O projeto começou com três séries. Uma ficava na biblioteca, a gente emprestava duas.

Ana: Só circulavam duas...

Lucia: Depois, com o patrocínio da Vitae, é que a gente teve mais duas séries. Aí ficamos com cinco.

Ana: As escolas particulares também mandavam cartas?

Lucia: Mandavam, também eram atendidas. A gente nunca fez diferença. Pro museu isso nunca foi uma questão, nunca se cobrou ingresso de público nenhum. Mas particularmente não havia nenhuma questão posta com público ou privado. Mas a divulgação era, no início era por meio de cartas...

Ana: Ahn...

Lucia: Do que eu me lembro, chegou uma época que você pouco precisava mandar as cartas, porque a demanda vinha naturalmente, as pessoas sabiam do tipo de trabalho, como é que a gente, é... A carta mencionava que o atendimento era ao professor, é... que a gente queria a parceria com ele, então se ele tivesse interesse, que ele podia vir conhecer esses projetos, para então se candidatar a recebê-los.

Ana: Hum hum.

Lucia: O mecanismo até meio permanece que é as reuniões periódicas mensais...

Ana: Com os professores?

Lucia: com os professores, para a apresentação dos projetos. Antes eram separadas, aí depois, por questões práticas, por falta de pessoal e depois por integrar mesmo os projetos. Aí se juntou numa única reunião em que os projetos eram apresentados pros professores. Aí depois cada um liga, pede, é sempre no início do mês, do mesmo jeito que você pegou, é no mesmo mecanismo. Eu acho que ele ganhou um nível de informação que hoje é muito e-mail e de boca.

Ana: Hum hum.

Lucia: Muito de divulgação de um professor pra outro...

Ana: Na ocasião em que você mandava pelo correio, era diretamente pras escola ou RA's [Regiões Administrativas]?

Lucia: Pra escola. A gente nunca trabalhou com secretaria... Eventualmente mandava.

Ana: Tá.

Lucia: A gente sabia que trabalhar com as instâncias superiores dificultava os acessos. Virava obrigação, e a gente caía naquela história que a gente não queria.

Ana: Virava aquela coisa de cima pra baixo...

Lucia: A gente quer, quem queira.

Ana: Hum hum.

Lucia: Então, se o professor tá interessado, mandar um supervisor gera um transtorno. Porque aí o professor vai designar alguém. Então vinha o supervisor achando que podia fazer a prévia, né, com a gente, ele supervisor, pra depois ele... Aí o professor não tinha conhecimento do acervo, não manuseava, então não sabia aproveitar, né? É fundamental a gente continuar falando com o professor. E aí a opção sempre foi o contato com a escola e depois com o professor.

Ana: Hum hum.

Lucia: A gente queria falar com o professor.

Ana: Nessas reuniões, eu até participei como professora, que queria pegar emprestado, e agora na pesquisa, eu participei como pesquisadora.

Lucia: Já mudou muito, né?

Ana: É... Mas eu percebo que têm pontos, que têm temas que vocês meio que pautam assim como importantes pontos para serem tocados. Principalmente porque tem essa mudança de perspectiva e que muitas vezes as escolas ainda trabalham de uma forma antiga. Então como é isso? Como é essa discussão? O que é importante de ser dito nas reuniões com os professores?

Lucia: Olha só, eu estou há algum tempo afastada, né? De vez em quando eu ensaio de ver uma visita mas já tem um tempo que eu não vou. Eu acho que a questão é... é a provocação. Eu acho que a gente tem a consciência de que não é numa visita que se transforma o outro. Não vai ser numa visita de uma hora que você vai ganhar... O que eu acho que você consegue num espaço como esse é você fazer provocações, que serão ou não aceitas, né? E essas provocações são exatamente em cima de (como a gente trabalha). A gente não é neutro. A gente faz essas conversas preparando pros projetos com uma intenção. A gente quer mudar a forma de olhar, provocar outros olhares sobre a cultura popular. E aí a gente encontrou esses mecanismos de falar com a escola e com o professor particularmente por meio desses projetos. E o quê que a gente quer falar? É isso, o que tá perto de você, o conceito de cultura popular, você vive falando de um folclore que é longe, a gente tá dizendo que o folclore é perto. Você vive falando de um contexto do boi, eu tô falando que tem um contexto na sua sala de aula, tô dizendo que o menino que tá na sua frente participa de uma folia e você tá pensando na, no boi do Maranhão. Então essas, esses pontos de aproximação, de contemporaneidade, de um caminho que permita que o conjunto das pessoas da sala de aula sejam respeitadas, as diferenças, a idéia de que você pode partir dessas particularidades pra constituir um programa... Muita presunção...

Ana: (risos)

Lucia: Eu acho. Mas é isso. Se a gente tiver provocado algumas pessoas ao longo dessa história eu acho que, um pouco, cumpre o que a gente tem de intenção. Eu não acho que a gente tá aqui pra ganhar nenhum campeonato, nem pra mudar o mundo, né? É muita pretensão você achar que vai conseguir fazer essa mudança. Mas é muito gratificante também, porque vê as cabeças mexidas, você vê um jeito diferente de acordar... Da minha experiência, ainda dentro da difusão, era muito legal. Tanto pra mudança quanto pra não mudança. Você ouvir do professor, provocar, “o museu tá assim, o museu não não aborda por região”, o museu busca falar do homem, porque quem faz é o homem, então essa coisa importa porque tem pessoas por trás dela, isso assim... E a professora veio pra dividir a turma por região. Aí no fim da conversa, ela vai, visita o museu, volta, aí ela diz assim, “Eu tô pensando nisso, mas não vai ser pra esse ano não...” (risos fortes)

Ana: (risos fortes)

Lucia: Você tem que lidar com isso. Eu não vou estar na sala de aula. Ela sabe os limites dela. Ela ficou encantada com a conversa toda, visitou o museu com esse olhar, mas ela se desesperou... “Meu programa não vai dar certo, eu não tenho tempo”. E eu vou fazer o quê? Sou eu que vou...

Ana: Mudar as concepções...

Lucia: É muito lento, né? E tem outras que não, que radicalizam, “Mudei todo o meu programa...” Eu não sei. O que a gente quer, eu acho que permanece, mesmo tendo mudado tanto a forma de a gente fazer essas visitas, essas reuniões com o professor, mas eu acho que é isso. A coisa da contemporaneidade, a coisa do conceito de cultura popular, essa coisa de aproximação com quem tá na sua frente né? Que você desconhece, que você não aproveita aquilo que tá dentro da sua sala, mas você pega uma coisa que tá longe, vira uma coisa meio carnavalesca, né?

Ana: É...

Lucia: Um evento...

Ana: É uma coisa que Paulo Freire já ensinou pra gente há tanto tempo, né?

Lucia: Há muito tempo, né? E que a cultura popular é um prato cheio...

Ana: Pra trabalhar... Eu também vejo assim... A próxima pergunta é: que recorrências vocês percebem nas falas e expectativas dos educadores com relação ao folclore e à cultura popular?

Lucia: Olha, eu acho que a Lucila pode responder mais....

Ana: É...

Lucia: ...porque ela tá mais próxima desse público. Eu acho que algumas coisas permanecem. Você não conseguiu mexer. Mas eu acho que tem um boom de cultura popular atualmente. Todo mundo fala como uma coisa é, mais próxima delas. E eu acho que isso é lucro pra área.

Ana: Favorece?

Lucia: Favorece porque a escola de samba tá ali na sua porta, porque a folia tá ali na sua porta, você tem que lidar com isso. Os artesãos estão né, pulando nessas vivências com os meninos, próximos das pessoas. A gente não tá falando só do rural, a gente tá falando do urbano, né? Então eu acho que tem uma aproximação maior, menos formal. Menos de reverência. Apesar de eu achar que na cultura popular não tem muita reverência porque é mais próximo. No museu ela ganha esse lugar de mais reverência. Mas no cotidiano, eu acho que tem uma aproximação maior.

Ana: É, é verdade.

Lucia: Mas eu acho que ainda existe muito dessa coisa de trabalhar esse campo ainda como nos anos 70, a coisa meio que foi até plantada por nós mesmos, né? Em outras circunstâncias...

Ana: É... (?)

Lucia: Muito mais forte, muito mais massiva do que a gente é capaz de fazer, né? A campanha editava 10 mil exemplares de um CD, de um disquinho. A gente, quando consegue editar mil, a gente tá no lucro. A capacidade de falar é muito menor, apesar de hoje você ter os sites, né? A gente tá mudando o nosso site, tá entrando um monte de textos bons, com mais conteúdo, com muito mais informação. Vamos disponibilizar, de forma digital, muitas publicações nossas. Isso deve estar entrando em agosto. Então isso tem outro jeito de chegar ao público, né? Que não por cartinha dos anos 80... (risos)

Ana: A Elisa fez esse trabalho todo de avaliação dos cadernos, né?

Lucia: Hum hum.

Ana: Os cadernos foram pensados, a princípio como instrumento de avaliação, né?

Lucia: De avaliação...

Ana: Como é que é isso pra vocês? Como é que você vê, como é que você avalia esses anos todos desses programas educativos?

Lucia: Olha só...

Ana: Você já vem falando, na verdade...

Lucia: É, eles são... Tanto eles são avaliados por nós, que volta e meia a gente faz reformulações neles. Acho que o trabalho da Elisa foi muito saudável pra gente. Porque ao mesmo tempo em que a gente já tava mexendo, a gente já tinha mexido recentemente no "Olhando em Volta" e no "De Mala e Cuia". No "Olhando em Volta" a gente ainda tá mexendo. A gente fez o terceiro módulo de uma forma diferente do primeiro e do segundo. E a gente quer refazer o primeiro e o segundo a partir da vivência do terceiro. Que ele tá muito mais solto, muito mais pra construção independente por parte da escola do que os primeiros. Tem um outro formato completamente diferente. O "De Mala e Cuia" também foi muito mexido, de conteúdo, de publicações, ele tá sempre sendo renovado. E, é... os cadernos apontam algumas coisas. Algumas que a gente pode dar conta e outras não. Primeiro porque eu acho que ele não vai dar conta dos desejos de todo mundo. Então o professor acha que 40 dias é pouco. Eram 30.

Ana: É, já achavam que 30 era pouco...

Lucia: Era pouco...Passou pra 40. E ainda é pouco. O professor diz que tem muito material, ainda não aprendeu que ele pode usar o que ele quer. Outras vezes a mala volta pra ele. Eu não vou fazer também uma coisa minimalista, porque não é essa a função. A escola... Até o Gregório tava falando, né? Nas reuniões que ele andou tendo com redes de ensino, que as bibliotecas de escolas públicas não são bibliotecas. São um amontoado de livros sem uma ação... Esses dias que ele tava conversando... Que ele até teria ido a uma escola nessa semana, ele tava dizendo que ele foi numa que ele ficou tonto. Eram pilhas de livros...

Ana: Livros didáticos...

Lucia: E desarrumado, que ninguém chega, ninguém pode usar. Então, essa coisa da biblioteca ainda é um...

Ana: Depósito, né?

Lucia: Um depósito, um negócio fechado, meio que um, é... parece um mistério, né? Ainda é um lugar muito fechado. E aquilo ali não tem nada a ver com a biblioteca formal. O tempo todo a gente tenta fazer isso. Essa coisa de emprestar... Que tragédia... As escolas não gostam de emprestar os livros do “De mala e Cuia”. Porque eles foram criados com um saquinho no fundo dos livros, pra empréstimo pros meninos nos 30 dias, nos 40 dias que o livro tá lá, né? Eles voltam vazios, ou porque... a gente não sabe... se não emprestou porque teve medo, em algumas a gente sabe que não emprestou mesmo... E em outras, não registram. O empréstimo é pequeno, você percebe pela coisa que a professora pega o livro, usa em sala de aula, tranca o livro de volta pra não sumir o livro. Então, essa relação de biblioteca às vezes é repassada pro “De mala e cuia”. A mesma reverência, o mesmo endeusamento do livro na estante passa pro livro da biblioteca, pro livro do “De Mala e Cuia”. Repete o padrão. E isso é lamentável.

Ana: É.

Lucia: Mas eu acho que os cadernos servem pra essa mediação, mas assim, eu acho que nós não vamos poder dar conta de todos os desejos. Muita coisa melhorou a partir da própria, do próprio trabalho da Elisa, quando ela aponta algumas questões, agora eu não me lembro, mas a gente discutiu muito quando ela tava construindo a monografia dela. É... mas ela mesma aponta que muitas coisas foram sendo sanadas, na forma de apresentar, na forma mais organizada de apresentação pro professor, da mexida com os textos de apresentação dos módulos. Essas coisas a gente vai depurando, né? Vai limpando, vai mexendo em muita coisa. Mas eu acho que tem sempre novidade, naqueles cadernos, volta e meia tem umas questões. Mas eu acho que a gente não dá conta de todas elas não. É bem improvável que a gente consiga atender a todos os desejos e vontades...

Ana: É claro...

Lucia: É uma média (risos)...

Ana: É.

Lucia: ...de atendimento.

Ana: Depois eu até gostaria – não sei como é que é pra vocês – ter acesso a esse relatório final, esse...

Lucia: Da... da...

Ana: O balanço que a Elisa fez.

Lucia: Não, claro, claro... Sem problema nenhum.

Ana: Acho que até me ajuda também...

Lucia: Hum hum.

Ana: E aí, a última pergunta, acho que você já vem falando também... Quais seriam os pontos positivos do projeto, quais seriam os pontos negativos?

Lucia: Eu acho assim, é um grande, os projetos itinerantes são uma grande conquista. Por essa coisa de você poder ter um outro, uma outra forma de diálogo com a escola, que não a visita formal da turma e tal. É... por outro lado, eles são muito pequenos. São três séries de um, cinco de outro, tem o outro, “Fazendo Fita”, que são três séries...

Ana: São poucas coleções?

Lucia: São poucas coleções. E volta e meia alguém cutuca a gente. E aí eu me pergunto também se é essa a função, se a gente tem que ter milhões de (séries) do “De Mala e cuia”. Quando a gente construiu o “De Mala e cuia”, e eu acho que ele permanece assim, no fim dele a gente fala da necessidade de cada um construir os seus acervos. Quer dizer, o “De Mala e cuia” especificamente, eu acho que é um... A gente fez uma grande provocação. A gente queria dizer: “Olha, tem um jeito de pesquisar... né, jeito de emprestar, jeito de mostrar o livro”. E como você pode construir uma biblioteca, montar um acervo que te interesse, sobre um tema que te interesse. Ele tem filhotes por aí. Você me perguntou de onde que ele saiu, se era desse encontro... Eu acho que assim, é bom que continue saindo filhotes...

Ana: E por que...

Lucia: As meninas do museu lá, de Itaipu, falam que construíram o projeto “Caniço e Samburá” inspirado no “De Mala e cuia”. A gente se inspirou no Maurício, naquele formato. Mas eu acho que isso não vem ao caso. Ele tem filhotinhos, tem outras coisas muito mais arrojadas que ele... E eu acho que ele cumpre um papel, de ser essa coisa experimental do museu, da instituição de pesquisa que trabalha com o doutor PhD e trabalha com a formação desse público. Então você faz todos os caminhos dessa coisa do conhecimento. E aí eu acho que a gente não precisa ter 50 séries, porque a gente nem daria conta. E eu acho que a função é que ele possa ser experimentado, ele possa ser copiado, no sentido de um formato de projeto. Então, assim, eu já essa coisa de, já perdi essa neurose de ter que ficar me explicando por quê que a gente não tem tantas séries.

Ana: (risos)

Lucia: Eu acho que não cabe.

Ana: Hum hum.

Lucia: Sônia mesmo, quando ela foi embora, ela foi pra Ubatuba – ela trabalhou numa fundação de Ubatuba – ela construiu uma malinha que comemora a história da cidade. Ela pegou o gancho e fazia – e fez, e levantou um mapa de fotografias de recortes de jornal e construiu um projeto de memória da cidade pra empréstimo para as escolas. Aí eu acho que são essas coisas que vão ganhando...

Ana: É... Eu soube de uma moça em Ernestina – uma cidadezinha no Rio Grande do Sul também, impaciente com essa falta de visitas das escolas ao museu, bolou um esquema de botar na mala uns objetos do museu, e foi doado, alguém do museu doou um fusca pra ela...

Ana: ...e ela circula pelas áreas rurais próximas à cidade com essa mala.

Lucia: O máximo, não é?!

Ana: É...

Lucia: O máximo. O museu do índio também tem exposições itinerantes, né...

Ana: Itinerantes...

Lucia: É, eu acho que a tentativa é um pouco essa.

Ana: sair de dentro dos muros da instituição...

Lucia: É...

Ana: ... e poder dialogar com outras.

Lucia: É, eu acho que é isso. Essa coisa da pesquisa que é uma coisa que me incomoda profundamente, incomodava quando a gente via os meninos copiando os livros, arrancando páginas dos livros. E o discurso do “De Mala e cuia” é todo nesse sentido, o que é pesquisar... Isso é um problema sério na escola.

Ana: É...

Lucia: E ainda mais agora com Internet, acho que piorou. Os adultos estão copiando monografias inteiras (risos). É dureza.

Ana: Tá bom, Lucia...

Lucia: É isso?

Ana: Eu quero te agradecer, já tá de bom tamanho... E se eu tiver alguma dúvida, depois eu te procuro...

Lucia: é, você me pergunta, porque às vezes é alguma coisa que eu falei enrolado aí... da história, essas coisas...

Ana: Tá.

Lucia: E eu vou ver a monografia da...

Ana: Da Elisa.

Lucia: Da Elisa. O trabalho final dela.

ENTREVISTA com Maria Lucila da Silva Telles

Ana: Então, eu queria agradecer a sua disponibilidade também, em participar dessa pesquisa...

Lucila: Às ordens...

Ana: E... primeiro eu queria saber qual a sua formação, sua trajetória profissional, como é que você se aproximou desses temas, e seu interesse pela cultura popular, pelo folclore e dessa instituição?

Lucila: É, na verdade eu entrei aqui por uma via totalmente diversa. Eu sou formada em Letras. É, cheguei a dar aula durante um período (?) mas não gostava de aula. E da minha formação, na época da faculdade, eu fiz estágio aqui pela (?) em 82, 83, por aí.

Ana: Hum hum.

Lucila: E consegui uma prorrogação, fiz dois períodos de estágio aqui, na área de edições, como revisora...

Ana: Hum.

Lucila: Aí descobri essa instituição aqui, na época era Instituto Nacional do Folclore...

Ana: Hum.

Lucila: E... e fui estagiária na, em 90 (hesitação)... 88, 87, eu fui sondada, foi na época que eu tava em crise com o magistério, em plena crise, querendo largar tudo... E voltando a trabalhar com revisão pra tentar me sustentar... como, com isso... pra ver se eu conseguia largar as escolas. Só gostava de dar aula pra adulto. E... aí a chefe da área de edições é que me perguntou se eu não queria... é... entrar...

Ana: Hum hum.

Lucila: Na época não existia concurso, né? Era indicação. Na vaga de uma pessoa dessa área que ia sair. E... eu tinha sido indicada por conta do meu estágio. E aí, claro que eu topei, e aí eu vim e entrei em janeiro de 88.

Ana: Hum hum.

Lucila: Pra área de edições que não... Em 90 deixou de existir, eu fui demitida pelo Collor, aí voltei em 94, não existia mais área de edições nenhuma. E aí eu vim trabalhar na difusão cultural, a Lúcia Yunes era chefe na época... E... tinha Maria Helena, que trabalhava também com texto... e na, nos projetos educativos. Eu vim pra trabalhar com (?).

Ana: Hum.

Lucila: Então eu... como a difusão era uma coisa só, eu atuava nos projetos, né, em primeiro atendimento aos professores, quando a gente fazia encontro com os professores, alguma coisa assim, eu tam[bém]... participava das dinâmicas, fui entrando pra essa área do programa educativo, da ação educativa, sei lá como se chamava na época...

Ana: Hum hum.

Lucila: Já mudou muito o nome. É... meio de... né... de intrusa, de interessada, e tudo mais... E fui me... fui me... aproximando mesmo né, e assim, em determinado momento eu tinha tanta intimidade que eu podia... é, me sentia tranquila pra falar com os professores sobre a proposta né, sobre a filosofia desses programas...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... desses projetos. E... ficou uma coisa muito tranquila e muito querida pra mim.

Ana: Hum hum.

Lucila: Né, esse programa... essa proposta, né?

Ana: Sei.

Lucila: e aí... depois a Lúcia saiu da difusão, assumiu a Maria Helena, e eu ainda trabalhava na área de edições que tava ficando mais puxado, né? A gente tava com mais trabalho. Antes fazia tudo na Funarte, quando eu vim, a gente começou a pegar, a produzir aqui, uma série de coisas e... fomos montando a equipe e tudo mais, nessa área de edições, programador visual e etc. Depois a Maria Helena se aposentou e fiquei eu...

Ana: Hum.

Lucila: ... tendo que encarar o setor de difusão cultural, morrendo de medo...

Ana: (risos)

Lucila: Era a última coisa que eu queria... E que tinha isso. O setor difusão cultural desde essa época... foi depois do, do... terremoto Collor...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... que juntou... a difusão cultural juntou uma série de áreas, né. Então, a área de comunicação, a área de edições, a área de educação e a área de intercâmbio, até hoje é assim. E, sempre dependendo da gestão ou do momento da instituição, das possibilidades, uma área que se sobrepõe à outra, né. Na época que a Lúcia chefiava, a área de educação era o carro chefe da difusão cultural...

Ana: Sei.

Lucila: ...por conta do perfil dela mesmo e porque não tinha quadro pra área de edições, que tudo era enviado lá pra Funarte executar, pelas equipes da Funarte. Depois que eu vim, aí começou, começamos a criar esse... um certo núcleo né, pra editar assim as coisas, a gente ter um pouco mais de domínio sobre as coisas que a gente editava.

Ana: Hum hum.

Lucila: E assim foi... E assim as coisas foram... Teve um período na gestão da Maria Helena, que essas áreas se dividiram, a Beatriz, a Bia, a Beatriz Muniz Freire ficou à frente da ação educativa, ficou numa área isolada da difusão... com equipe própria e tudo... E a difusão mesmo ficou com as outras...

Ana: funções...

Lucila: ... funções, é. É... e depois a Bia saiu, quando eu já tava (fluente) na difusão, a Maria Helena se aposentou...

Ana: Em que ano mais ou menos?

Lucila: (esforço de memória) dois...

Ana: Não lembra?

Lucila: Dois mil e pouco... Maria Helena saiu e eu entrei em 2000. É, é... assumi em 2000 a difusão. A Bia ainda tava na ação educativa. Eu não tenho certeza, dois mil e... (esforço de memória) 2001, 2002, alguma coisa assim...

Ana: Hum.

Lucila: Talvez até 2000 mesmo, mas eu não..., acho que não. Mas isso é fácil de ver...

Ana: Não, tudo bem.

Lucila: E... quando a Bia saiu, e aí foi pro Sul, é... a difusão voltou a incorporar a ação educativa.

Ana: Hum hum.

Lucila: É... sendo que não tinha mais pernas, né... Nesse mesmo período, pouco tempo depois, a Laura, que é quem trabalhava aqui, era contratada, conseguiu uma... uma outra oportunidade de trabalho e saiu. A Glauce que era emprestada e cedida do Pedro II, acabou o período de cessão, ela não pode mais... é... esticar isso...

Ana: Aí ficou faltando pessoal?

Lucila: Ficou faltando pessoal, e aí a área... se extinguiu, né, assim, ficou... Eu fiz a opção de não fazer mais, de não sair com nada porque não tinha equipe, nem sequer que acompanhasse a chegada e saída dos projetos.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então foi um recuo mesmo, obrigado, né, eu... eu mal dava conta das outras áreas da difusão cultural, não tinha a menor condição de gerir isso.

Ana: Sei.

Lucila: e aos poucos a gente foi... reconstruindo essa área dentro do... da instituição, né? É... não... não foi uma construção fácil, é... mas a gente começou... pelo projeto "Olhando em

Volta”. Engraçado, é... a gente começou com a vinda... (hesitação) com essa retomada, né? Porque na minha cabeça, pelo menos, é muito claro com a vinda do Maurício, que era um rapaz que trabalhava com arte e educação... E... um trabalho muito bacana, um trabalho muito mais de trabalhar com meninos mesmo, (diminuição do tom de voz) com crianças, com adolescentes e tudo... (retoma o tom normal) Mas um sujeito super interessante. Então, quando ele veio eu contratei e botei na... no colo dele o “Olhando em Volta” C, o tema era “trabalho”, que tava parado.

Ana: Hum hum. Os projetos ficaram um tempo então parados...

Lucila: Parados...

Ana: ... por falta de pessoal?

Lucila: E o projeto “Olhando em Volta” era um projeto – o C, o módulo C, o terceiro, né? – com o tema trabalho, era um projeto, ainda atual, da Maria Helena, de 10, mais de 10 anos atrás. Que não saiu... Ela comprou uma série de acervos de J. Rodrigues sobre esse tema trabalho, depois da gestão da Bia foram adquiridos outros tantos acervos... É... e acervos de pesquisa, né, da hemeroteca, algumas coisas assim... E fotos e... Pra compor, né? Mas cê olhando o material você não conseguia traçar o caminho pro “Olhando em Volta”. O quê que a gente vai propor pra escola? Um monte de coisas sobre qualquer linha sobre trabalho. Tem alguma coisa errada né... Que projeto é esse? E aí a gente... foi um exercício muito bacana porque eu sabia um pouco do projeto, em linhas gerais, que ele era um projeto mais aberto do que o A e o B, ele era um módulo mais aberto... é... e que a gente não tinha... No A a gente tinha 5 ou 6 temas. Que eram (artistas), os temas...

Ana: Hum hum.

Lucila: Amarrados com (?)

Ana: Hum hum.

Lucila: No B eram meia dúzia de festas, que tavam ali amarradas por temas e tinham painéis, painéis prontos. A gente construiu painéis.

Ana: Sei.

Lucila: E no C a gente... A idéia da Maria Helena era fazer um projeto que não tivesse (?) nenhum tema, nenhum recorte determinado, nenhum roteiro determinado e muito menos painéis prontos. Então... já tinham mandado produzir... Painéis de pla[ca] de chapa de metal, imãs, e um conjunto de fotos de... Textos pra consulta, pras pessoas, pros grupos produzirem textos, pra eles produzirem esses painéis... E produzirem de fato a exposição. Fazendo um roteiro – e aí quebrar a cabeça mesmo, discutir, cair, cair de... de cara nessa história e construir mesmo um roteiro, um argumento, pra depois um roteiro, pra montar uma exposição que, né... tivesse lé com cré. Era muito bacana!

Ana: (interrompendo) O processo de criação, né?

Lucila: É. E na época da da da... ação educativa que foi até gestão da Bia, Laura, Gal... Gláucia... essa história não andou e eu imagino que... por dificuldade delas de entender o quê que tava na cabeça da Maria Helena.

Ana: Hum hum.

Lucila: Né, assim... Sabia que era uma coisa muito... aberta. Muito ampla, né, mas não se sabia... é... por dentro, qual era a proposta. Como que a gente podia dar uma amarrada. O quê que a gente poderia costurar e apresentar como primeira conversa com o professor, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Certamente não seria um volume de material pra entregar e pronto, vira um tema trabalho. A gente teria uma conversa com o professor, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: É... e essa conversa é, não tava definida. Que recortes possíveis a gente tava pensando? Aí eu pedi à Maria Helena que... escrevesse... um dia, que saísse puxando da memória dela, das coisas que ela tinha pensado... E que escrevesse, que saísse escrevendo pra

que a gente poder... poder começar a desenhar... esse projeto. E aí ela escreveu. Aí escreveu dois textos. Escreveu um texto que saiu num banho, como sempre saem os textos dela...

Ana: (risos)

Lucila: E quando ela acabou o banho o texto já tava pronto, ela foi lá e digitou. E depois um outro estruturado, mais estruturado em que ela apresentava esse módulo. É... Como era uma outra gestão, eram outras pessoas, então quem tava construindo esse projeto partido dos ensaios, dos princípios lá do ponto de partida da Maria Helena, do conceito original lá da Maria Helena era o Maurício. A minha supervisão e tudo. Então a gente... o Maurício teve a liberdade de construir um terceiro texto.

Ana: Sei.

Lucila: Esse voltado pro professor.. que ia receber o projeto. Esse um texto definitivo...

Ana: Hum hum.

Lucila: E... levantando uma série de temas e tudo... E aí foi muito bom, foi muito legal porque ele produziu textos e me mostrou e eu saí botando a mão. (pigarro) No final, a gente conseguiu desenhar um pouco junto a estrutura disso como os subtítulos, sub-ítems e tudo mais, pra ir tratando de temas possíveis...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... com o professor. Pra trabalhar... Mas a concepção, a estrutura do texto era dele, a proposta lá da conversa era dele. E... ficou uma coisa muito interessante, né? Porque (pigarro) nós conseguimos limpar o volume de acervo astronômico que tinha sido coletado, conseguimos estabelecer alguns critérios...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... pra sintetizar um pouco, porque ninguém ia conseguir carregar aquilo...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... pra lugar nenhum. E... o projeto ficou assim. E aí...

Ana: E ele voltou... Aí ele foi pra rua...

Lucila: Aí ele foi pra rua. E ficou muito bom...

Ana: Mais ou menos? Lembra quando?

Lucila: ele foi pra rua pela primeira vez (esforço de memória) é... dez-, novembro do... de 2006, se não me engano.

Ana: E enquanto isso os outros dois, o “De Mala e Cuia” e o “Olhando em Volta”, não o...

Lucila: O “Fazendo Fita”... Tavam circulando...

Ana: Tavam circulando... Então vamos voltar um pouco aqui pro nosso roteirinho...

Lucila: Ah, tá vendo como é que eu falo...

Ana: Essa aqui você já me respondeu. Como foi a passagem da instituição... do Centro, da da Funarte pro IPHAN?

Lucila: Como foi?

Ana: É.

Lucila: É... foi com medo, né... É... e ao mesmo tempo com expectativas e esperanças. Tinham algumas coisas que... que tavam confusas e outras claras, na cabeça das pessoas de uma forma geral. Mas em termos gerais, a gente tinha um problema na Funarte. Alguns problemas na Funarte. Como instituição... Somos uma instituição de pesquisa, é... documentação, fomento. E difusão. Né?

Ana: Hum.

Lucila: Nós temos essas...

Ana: Quatro facetas...

Lucila: É, na Funarte cabe... cabe fomento, cabia pelo menos. FUNARTE tá mal. Fomento e a difusão, mas principalmente a documentação não cabia... Porque o museu...

Ana: Não cabia?

Lucila: Ela entra no museu. (Porque a única biblioteca na Funarte) Porque são dois carros chefes dessa instituição, não é?

Ana: É.

Lucila: São referências...

Ana: São...

Lucila: Nacionais... Continentais, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: E... tem lá um centro de documentação na Funarte, é muito bom, mas é muito mais baseado na, no teatro...

Ana: Muito... é, eu conheço...

Lucila: (?) da FUNDACEN que também é uma senhora instituição...

Ana: É.

Lucila: Mas como... Mas por que herdou isso? Mas não é tradição da Funarte documentar, né. E... pra nós, ser um museu dentro da biblioteca da Funarte era muito difícil. Além do mais a gente tava crescendo, ganhando... ganhando muita estrada e... uma atuação muito (hesitação) muito... é... considerada, uma atuação nacional...

Ana: Reconhecida...

Lucila: ... reconhecida...

Ana: Hum hum.

Lucila: E... a gente sem autonomia de gestão, autonomia mesmo administrativa pra gerir recurso...

Ana: Hum.

Lucila: Pra captar recurso, pra gerir, pra ter orçamento próprio. Sem isso, tudo fica muito inviável, né? E... a Funarte não deu... Na época de... na época de de de, definição a Funarte disse que não ia dar, essa autonomia de gestão. O IPHAN apontava com isso. Essas unidades descentralizadas do IPHAN tinham. E... mas por outro lado, o IPHAN não tem o fomento... (risos)

Ana: (risos)

Lucila: E não tem... tem muito pouco essa história da difusão, né? O fomento... o IPHAN tem pesquisa, fiscalização...

Ana: E documentação...

Lucila: E preservação, documentação...

Ana: Ahn...

Lucila: ... dos museus, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Mas... essa coisa do fomento da atuação direta... é... é muito difícil. Então, o IPHAN é um mastodonte, além disso, né? É enorme, enorme, enorme e com muito pouco... muito pouca infra-estrutura pra gerir. Então ele é lento, tem uma estrutura mais lenta. Tudo mais... Mas de qualquer jeito, eu acho que no IPHAN nós conseguimos o reconhecimento maior... Principalmente por termos entrado nessa área do DPI, Departamento de Patrimônio Imaterial, que é novo...

Ana: Hum hum.

Lucila: É... e gera muito... (hesitação) assim... um certo ciúme nas áreas de material do IPHAN, mas conseguiu se impor como uma área que merece respeito mesmo e tudo mais. Embora não sejamos o patrimônio imaterial, somos a única unidade atrelada ao DPI, é onde nos era mais confortável talvez, né? Porque uma primeira proposta seria nos colocar no departamento de museus... Mas é muito limitada o departamento de museus, porque é lá que estão os museus, que guardam acervos. Ponto.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então, todas as nossas outras áreas ficariam, talvez, apagadas...

Ana: Hum hum.

Lucila: A tendência até que o público tem de nos chamar de museu, porque é o nosso carro-chefe, ia ser sacramentada...

Ana: É, é verdade...

Lucila: A gente taria dando um aval. “Vocês são então um museu... O resto é o resto...” E não verdade, né, o museu é uma das facetas.

Ana: Entendi. É... você me contou que você já atuou então em outros setores da instituição, como edição, revisão e tal. No seu ponto de vista, as ações do centro são pensadas a partir de uma visão de conjunto, de forma interdisciplinar? Como a equipe da difusão cultural dialoga com outros setores da instituição?

Lucila: é, na verdade eu, eu fui de outros setores mas acabei sendo sempre da área de edições que ainda carrego a duras penas na difusão cultural.

Ana: Sei.

Lucila: Então, a minha meta é sair dessa área de edições, que eu num... num güento mais...

Ana: (risos)

Lucila: ...é muito árida, mas eu acho que não vou sair nunca... Enfim... O último olhar vai ter que ter, até eu arranjar alguém que conheça essa instituição como eu conheço e tudo pra ler um texto e identificar umas coisas que não fazem sentido, enfim... A difusão cultural tem uma característica... a “Lúciúnica”...

Ana: (risos)

Lucila: ... a gente pode dizer assim... A difusão cultural existia... como uma unidade do museu... né... E trabalhava basicamente com atendimento a professores com programa educativo e mais... tinha outros... o acervo de vídeo... não exatamente o acervo, mas a coleta, a busca desse acervo, e programações de, de, mostras... projeções de vídeos por exemplo. Tinha algumas unidades de intercâmbio também. Era uma coisa mais ligada ao museu. Depois da “Era Collor” isso virou uma unidade fora do museu, dentro do do Centro [CNFCP], como uma unidade paralela ao museu. E tem uma característica “Lúciúnica” porque a difusão cultural é um, (?) como tem uma caractcterística meio “marielênica”, mas eu acho que... quem criou esse perfil mesmo foi a Lúcia. A Maria Helena dizia que era para-raio e parabólica, porque tudo passa por ali e tudo sai dali. Então é... é porta de entrada e porta de saída. É... é... e se relaciona com as outras unidades assim, nessa medida assim, pra divulgar ou pra gente difundir por meio dos projetos educativos... Pra divulgar na imprensa... Pra fazer uma edição que seja, de CD, de vídeo, de catálogo de livro... De folheto, de postal... Marcador de livro que seja... Isso passa por ali. E o intercâmbio também... que distribuí os... as publicações.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então a gente acaba que se relaciona com todos os setores obrigatoriamente. É... na verdade hoje, a difusão tem um perfil assim... feliz... O quadro é um quadro muito interessante, hoje as pessoas são envolvidas como eram, né, assim que eu entrei, em noventa e poucos. Quando eu retornei depois da demissão... E que a Lúcia Yunes ainda estava na frente, tava à frente do setor... Que todo mundo se envolve um pouco com tudo, todo mundo gosta de...

Ana: De tá fazendo isso...

Lucila: É, gosta do trabalho que faz...

Ana: Hum hum.

Lucila: Mesmo o trabalho de tá se relacionando com os projetos da casa, com as unidades, se vê muito bem, participando. Então, quando eu tenho uma conversa com a área de educação, porque tem uma área de educação dentro da...

(breve interrupção)

Lucila: Tem uma área de educação dentro da difusão, eu tava conversando com eles... é... a... a programa- a programadora visual começa a pensar em algumas coisas que a gente poderia fazer. Entendeu? Porque tem interesse, porque acha que é legal, acha que é a função dela, ela tem que dar saída, tentar visualidade pra várias áreas da instituição. Então quando ela vê a conversa fluindo, as coisas que as pessoas do programa tão pensando, né? Em termos de alcançar os professores, em termos de conceituar uma série de coisas, ela tá conceituando a visualidade disso também. Então é... é muito interessante porque as pessoas gostam e... e... e vêem essa relação... É a área mais leve da instituição. Por isso... É a mais arejada...

Ana: Hum hum.

Lucila: Porque aprende a lidar com as tensões (?) das outras áreas – é claro que tem tensões, (?) e tem que dar respostas e saídas e tudo mais. Mas de alguma maneira, é... aprende a lidar com essas questões, entender muito mais as outras áreas do que as outras áreas entendem.

Ana: Hum hum.

Lucila: Aprende a ver é... que o sujeito não tá entregando uma coisa atrasada porque... é... ou... ou com problemas, né, no texto, na imagem... não é má vontade, é porque a história vem lá da pesquisa de campo. E aí a gente acaba ficando sabendo de todas as dinâmicas, de todas as questões, de todas as imponderáveis que aconteceram lá na pesquisa de campo pra depois aquilo virar um convite, por exemplo. Entendeu?

Ana: Entendi.

Lucila: Então é essa dimensão do processo que é me- é meio o esteio da casa, né? A coleta de acervos, (?) biblioteca, se baseia muito nisso, nessa pesquisa de campo lá... no primeiro diagnóstico numa comunidade... E depois a gente monta uma exposição, faz uma publicação, faz um DVD, bota no site, milhares de ações que são executadas a partir daquilo.

Ana: Hum hum.

Lucila: É essa dimensão... é aqui que a difusão cultural tem. Porque aprende a olhar, tá na ponta mas aprende a olhar pra origem da origem da origem. Aí, eu acho que fica mais fácil de entender. E eu acho que de alguma maneira a difusão consegue aglutinar essas coisas que são estanques.

Ana: Então dialoga muito, né?

Lucila: Muito, muito... O tempo todo...

Ana: Hum hum. Me conta como surgiu a idéia dos projetos itinerantes, assim... que você saiba, essa idéia é inspirada em alguma outra experiência de outros centros culturais ou museus?

Lucila: É... quem pode falar disso... é a Lúcia. A concepção original é dela, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Tem uma história que ela pode te contar, de como surgiu o “De Mala e Cuia”, é... que foi uma demanda interna da biblioteca, uma história até curiosa. Vou deixar pra ela.

Ana: Tá bom. (risos)

Lucila: E aí os outros projetos também, assim... na verdade o primeiro a ser criado é o “Olhando em Volta”... Mas eu acho que é melhor ela... ela te contar.

Ana: Ela participou mais...

Lucila: (interrompendo) Ela participou... ela que definiu que esses projetos seriam criados, na verdade

Ana: Entendi.

Lucila: Foi na gestão dela, ela que queria alguma coisa assim.

Ana: Tá. Então amanhã...

Lucila: Ela queria projetos que fossem... então as coisas são...

Ana: Itinerantes...

Lucila: Exato.

Ana: Eu gosto muito dessa idéia... (lendo) Como surgiu a idéia do projeto “De Mala e Cuia”? Quem participou da concepção do projeto e da seleção do acervo, das malas como suporte? É talvez, o que você esteja me dizendo, que a Lúcia...

Lucila: É... vão ficar coisas repetidas, ela vai falar mais completo, de forma mais completa, né?

Ana: Tá ... Então como é feita a divulgação dos programas educativos, das ações promovidas pela difusão? Como os educadores são convocados para as reuniões de apresentação dos projetos?

Lucila: É... Na verdade eles não são convocados, eles... eles nos procuram querendo os projetos e aí a gente oferece lá os dias em que ocorrem as reuniões dos projetos. A divulgação pra gente hoje é um... é um certo problema.

Ana: Hum hum.

Lucila: Assim, a gente tá com uma equipe, ainda que pequena, mais ou menos ajeitadinha, as pessoas com disposição e tudo... E como a gente ficou muito tempo parada, é... essa retomada... até hoje a gente não se recuperou...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... de fato. Ainda é uma chaga... Assim, a gente não tem a mesma procura que tinha há algum tempo atrás. É... que os professores disputavam a tapa...

Ana: (risos)

Lucila: No primeiro dia do mês era sempre uma maluquice de gente ligando... As pessoas diziam: “Eu falei com o guarda às 7 horas da manhã”. E a gente tinha que... que aturar e dar conta de... de... de estratégias que os professores criavam pra burlar... de tanto que eles queriam... Hoje não, a procura é bem menor. Então, assim, a gente não tem divulgador. Aqui na instituição, né? Tem até uma proposta de de de... algumas pessoas da equipe de... de pensar mesmo em contratar um divulgador. De jogar isso pra ver como que a gente consegue construir essa história. Alguém pra fazer uma... um trabalho específico... é... pontual... pra jogar isso, dar um gás nessa história das escolas. Porque o quê que a gente faz? A gente divulga pela mala que a gente conseguiu na Secretaria de Estado e Município e tudo mais. Mala direta de e-mail.

Ana: Hum.

Lucila: Das escolas... Tem os professores que a gente vai juntando ao longo do tempo, então a gente faz de tempos em tempos uma divulgação.

Ana: Por e-mail então tem...

Lucila: Como e-mail sempre muda...

Ana: é. Tanto escolas públicas quanto particulares...

Lucila: Particulares poucas porque os sindicatos não nos informa...

Ana: Tá.

Lucila: Sindicato das escolas de Niterói informa, informou. A gente tem... O sindicato da rede privada do Rio não informou...

Ana: Hum hum.

Lucila: Então a gente tem algumas que a gente conseguiu ir alcançando com o tempo, né?

Ana: Hum hum. Eu recebi outro dia através do... laboratório da Lygia Segala, lá de Niterói...

Lucila: É... Pois é, pras instituições que lidam com educação a gente manda... pra uma série de instituições, né?

Ana: É, lá lá é bom que eles repassam, né?

Lucila: É... É... É... Pois é. Tem algumas estratégias que saem repassando pra... pra professores e tudo. Mas ainda é um tendão de Aquiles assim...

Ana: Hum hum.

Lucila: A gente teria muito prazer de ter... de ter muita gente, procurando enlouquecendo a gente. Entendeu?

Ana: Entendi.

Lucila: É... tá muito fraco... a procura tá fraca. Tá crescendo, tá crescendo, mas muito lentamente. Né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Então tem assim, tem o grupo clássico que procura pra agosto, quer tudo pra agosto... pra fazer um evento, pras crianças, não sei o quê... Que... é... que também reduziu. Se a gente fosse muito otimista, muito Poliana, a gente diria que a gente conseguiu construir novos conceitos nãñãñãñãñã. Mas não dá pra gente achar isso, já que diminuiu o ano inteiro, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Assim, tem umas, é... tem avanços, né, na procura de professores e... a gente vê isso em alguns contatos, alguns encontros de professores (tosse) que... que nos procuram, que têm algumas questões mais avançadas né, de pensar esse... essa questão... Que talvez seja lá, uma formiguinha, uma, um mosquitinho que vá catando aqui e ali... Mas é muito... é muito pouco pra se dizer, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: O que a gente tem... na verdade a gente tem uma queda geral. Então só a gente conseguindo uma retomada disso é que a gente vai conseguir avaliar que alcance que essas coisas têm.

Ana: Hum hum.

Lucila: Que essas ações têm.

Ana: É, eu acho que eu tenho até uma pergunta aqui que vai tocar nisso.

Lucila: O quê?

Ana: Com relação às reuniões – eu até já participei de duas ou três – você acha que... você tem uma pauta, tem um roteiro temático pra essas reuniões? Tem momentos que você não pode estar presente, outras pessoas vão. Existem pontos que vocês consideram importantes de serem conversados com os educadores nessas reuniões?

Lucila: Existem. A gente tá... a gente tá... sempre é... mexendo nessa pauta. Tem uma pauta. Mas a gente vai mexendo nessa pauta e assim... Em linhas gerais, é... a gente acha que não dá pra falar sobre tudo que a gente gostaria de falar. Porque senão os professores dormem. Né?

Ana: Sei.

Lucila: Então o que a gente busca é... lançar algumas provocações pra eles conversarem. Né, a gente acha que a melhor maneira de atingí-los é fazer... levantar algumas coisas que dêem caldo pra eles conversarem. E na conversa a gente consegue ir trabalhando uma série de questões. Isso do ponto de vista das questões conceituais né?

Ana: Hum hum.

Lucila: É... então não tenho muito um caminho pronto, vai depender um pouco da dinâmica de cada um. Eu mesma fazendo a reunião com eles, é... eu às vezes começo por um caminho diverso... assim... Tem uma pauta que a gente fala da instituição, que instituição é essa, um pouco pra situá-los. A gente tem que se situar, né?

Ana: é.

Lucila: É... aí a gente se alonga um pouco mais, ou menos na instituição, por exemplo, se a gente vê que aquele negócio já tá dando sono...

Ana: Sei.

Lucila: Né, e aí... e aí que os professores já começam a brilhar os olhos e levantar, a gente pode daí emendar nessa história da instituição pra... pras questões de fundo, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: que a gente tá tentando lidar ali. Então aí tem questões objetivas que são obrigatórias. Falar do cuidado com o acervo, falar da... da... de mostrar os projetos, de falar... de falar dos relatos de experiências...

Ana: Hum hum.

Lucila: Que é um nó, que eles não fazem, né. Ou fazem burocraticamente. Dizem que é lindo, que é uma oportunidade ímpar, única, não sei o quê, só ficam elogiando, e a gente fala sobre isso, que a gente quer saber o relato, de como foi aquela experiência, (?). Então, assim, nessa... medida, às vezes as coisas não são (estaticamente) como deveriam numa conversa ou noutra. Porque a gente não consegue estabelecer um padrão.

Ana: Não, claro.

Lucila: Mas a gente tem uma pauta sim...

Ana: Hum hum.

Lucila: E... a seleção... o caminho que a conversa toma, às vezes varia um pouco de acordo com...

Ana: Com o grupo...

Lucila: Com o grupo que tá ali.

Ana: Mas assim... Me dá uns três exemplos de questões conceituais que vocês gostam de... que vocês acham importante tocar.

Lucila: É... as regiões, né? É... o mês de agosto. E... a relação entre folclore e cultura popular, que às vezes surge, né, que é muito bacana. É... é muito doido isso, né? Os professores... às vezes... isso só uma bolsista que a gente teve aqui... que... há um ano atrás – sei lá, deve ter sido – ela atinou pra uma coisa. Ela falou assim: Tudo bem, a gente conversa - seja na reunião de apresentação do projeto, seja na de preparação – a gente conversa, fala sobre o conto folclórico, cultura popular e vai abrindo, né? Pra olhar em volta, pra ver as... como que seus repertórios falam com o repertório daquele boi que tá lá, que eu nunca ouvi falar, mas não sabe quem são aquelas pessoas, e como que isso tá relacionado com a vida das pessoas. Como que isso pode ser uma coisa que tá à mão, palpável, que nos diz respeito. A gente vai falando essas coisas, de uma maneira ou de outra, né? É uma coisa que (?)... é mais...

Ana: Hum hum.

Lucila: ...da vida das pessoas. Pra trabalhar o ano inteiro... A proposta que a gente vai... Aí a Elisa fala assim... aí eles ficam maravilhados, eles acham “Que ótimo, puxa, que legal, muito material pra trabalhar, dá pra trabalhar o ano inteiro, que bacana, trabalhar isso, traba-, nãñã...” Tudo bem, mas isto é cultura popular, folclore é folclore. (risos) E aí eles continuam amarrados a fazer o projeto de folclore pra agosto.

Ana: Hum hum.

Lucila: Quando a Elisa falou... não, espera aí... não estamos sendo claros. Não está sendo dito ou está sendo dito de uma maneira não convincente. Né? Porque, é... eles continuam com o peso do mês de agosto, pra fazer aquela história, que tem que ter uma culminância, babababababa... e que é chato pra caramba. Né, eles continuam oprimidos por aquela história e não conseguem sair disso. E acham tudo isso super bacana que a gente tá colocando e que eles tão discutindo com a gente, conversando... é... São questões...

Ana: Da cultura popular...

Lucila: Da cultura popular.

Ana: Entendi, eles fazem uma diferença...

Lucila: Isso. É bacana mas (você vê) os professores aproximando a cultura popular da sua própria cultura. E da cultura dos seus próprios alunos. A cultura da escola...

Ana: É, eu também acho...

Lucila: É muito bacana, mas só que tá descoladíssimo do folclore.

Ana: Hum hum.

Lucila: E aí a gente tem que ganhar esse outro terreno. Né?

Ana: É.

Lucila: é muito doido isso. E... só fui me dar conta quando a Elisa falou isso e aí a gente começou a provocar. Então eu fui fazer, por conta disso, eu fui fazer um oficina em... em São Mateus, uma ONG que tem lá, que trabalha com cultura e educação, que é muito bacana. E...

eu levei o projeto “De Mala e Cuia”, né? E aí eu... comecei a conversar com eles são monitores e professores, educadores dessa ONG. Trabalham com jovens de várias idades, no horário alternativo da escola, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Milhares de atividades. É muito bom o programa.

Ana: Hum.

Lucila: O projetão lá. E aí... eles são muito interessados. Os monitores. Alguns eram meninos de escolas que passaram por lá. E aí eu comecei a... E algumas pessoas com formação mesmo, né, educadores, professores mesmo. E aí eu cheguei lá e falei o que eu tava fazendo ali, que a coordenadora, a diretora tinha me chamado... pra trabalhar esses temas e tudo mais. Aí eu comecei a perguntar, aí pedi, tinha um quadro lá aí eu pedi que escrevessem de um lado folclore, do outro lado cultura popular. Aí eu comecei a perguntar, “O que vocês acham que é folclore?” E aí as pessoas diziam... Cultura popular: as pessoas diziam uma coisa. Aí começou... “Não, mas isso, mas aquilo, não, cultura popular, isso não é cultura popular, isso é folclore”. E aí começaram, vamos fazer no quadro. Vai alguém lá fazer. Dividiram e... a... essa menina foi escrevendo, passando, passando. O que você acha que é folclore e o que é cultura popular? “Folclore é isso”, as pessoas eram enfáticas, decididas, e diziam: folclore é isso, cultura popular é aquilo. E diziam com a maior tranquilidade, com a maior firmeza. Eu fiquei impressionadíssima. E aí as pessoas... E de vez em quando alguém falava assim, “Não pode, isso aqui é folclore e o... aquele outro que é parecido tá lá na cultura popular. Por quê?” E aí essa história foi indo, foi indo, foi indo. Tinha uma cerca de... umas vinte pessoas né?. E eles iam colocando aquelas definições todas... Às vezes eram definições e às vezes eram exemplos, mais, práticos né. E... quando acabou... e aí a gente ficou olhando pro quadro... e aí eles começaram a ver as incongruências...

Ana: Hum hum.

Lucila: como as coisas eram misturadas. Porque... “Quem foi que disse aquilo? Mas por quê que não sei o quê?” E aí ficou, ficou, ficou rolando aquela história toda e... e lá pelas tantas eles me perguntaram o quê que era folclore, o quê que era cultura popular. Aí eu falei, “Olha, o quê que vocês acham?” E aí ficaram naquela, e eu disse “Eu não vou dizer nada não...”

Ana: (risos)

Lucila: E aí ficaram naquela ali, discutindo, discutindo, discutindo e chegaram a conclusão que era mais ou menos a mesma coisa. E eu falei, “É, é mais ou menos assim que a gente trabalha”.

Ana: Hum hum.

Lucila: É... tem algumas coisas de questões de fundo que são muito mais o inconsciente coletivo, eu acho. Mas tem... é... tem cargas, preconceitos com o folclore, né? Tem uma construção histórica muito mais é... visível, né?

Ana: É.

Lucila: Porque tem uma atuação mesmo. É... mas... de alguma maneira ninguém consegue definir muito, a não ser o... aqueles que falam há 30 anos de (?), de anonimato...

Ana: Ah, entendi...

Lucila: Tem disso, né...

Ana: Hum hum.

Lucila: Os folcloristas tradicionais definem...

Ana: (interrompendo) Dessa forma...

Lucila: Dessa forma. Mas isso é claro pra quem conhece essa fórmula...

Ana: Hum hum.

Lucila: Pra quem não conhece, essa fórmula entra um pouco por osmose na cabeça das pessoas, Mas acaba sendo...

Ana: Sem fundamento...

Lucila: É... E assim... Pela prática mesmo, né, pela dinâmica que eu acho que as pessoas vêem nessas expressões, essa fórmula acaba saindo da fixidez.

Ana: Hum hum.

Lucila: Né, só que tem a fórmula na cabeça porque conheceu, eu acho que (?) anônimo e a permanência...

Ana: Coletivo?

Lucila: Coletivo, anônimo... É, não lembro... e... quem não tem a fórmula decoradinha na cabeça, tem noções do que seja, né? “Saber do povo”. Então... isso acaba aproximando e... e aí as pessoas dizem... Muito engraçado, foi engraçadíssimo porque as pessoas davam definições ótimas, e... e eu não copiei.

Ana: Ah...

Lucila: Né, eu fiquei morrendo de pena porque eu não copiei, na verdade eu devia ter fotografado...

Ana: Gravado, filmado...

Lucila: Pois é... E aí a... não tinha registro.

Ana: Você já tinha me contado rapidamente essa experiência tua.

Lucila: Hum hum.

Ana: E aí eu me inspirei nisso e coloquei essa pergunta na entrevista com as professoras. Se elas achavam que tinha uma diferença entre folclore e cultura popular. Aí você vai poder ler 7 respostas. Quando você tiver acesso à entrevista.

Lucila: Ah, tá...

Ana: Nas entrevistas você vai ver lá.

Lucila: Ah, tá bom...

Ana: (risos)

Lucila: é, porque é muito interessante.

Ana: É.

Lucila: E aí nessa... nessas reuniões – voltando – nessas reuniões, a gente consegue um pouco... é... trava... (ruído) trabalhando essa... essas questões, eu acho que... assim... essa rigidez no trato do folclore por conta da data, por conta do decreto que criou a data. Assim, por um lado é muito bacana que as pessoas trabalhem isso. Mesmo que seja por decreto. Isso deflagrou alguma coisa pra gente trabalhar. Né, eu acho...

Ana: Hum hum.

Lucila: Que se não tivesse tido essa implantação oficial do folclore no cronograma escolar, a gente não teria essa matéria professores e alunos pra trabalhar todas essas questões, ... pra trabalhar.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então, assim, de alguma maneira foi um gesto é... bom, positivo. Assim, é claro que foi positivo na época, o espírito, o princípio era muito positivo. Mas embora tenha cristalizado essas coisas na escola, eu acho que a cristalização é muito em função dos anos que se passaram, que foi uma coisa massiva, e depois teve um hiato. Não tinha recurso na área de cultura mais, pra fazer alguma coisa mais massiva, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: E... e nesse... período de tempo, são várias décadas, essa história ficou meio cristalizada nas escolas, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Então eu acho que a gente não... a gente tem que dar graças à Deus que existiu essa iniciativa do estado, de fazer essa implantação né, verticalizada, de cima pra baixo... um decreto... E a gente poder se mover nesse terreno. A gente tem acesso a esse terreno por conta disso, entendeu?

Ana: Hum hum.

Lucila: A gente tem acesso à escola por conta disso. Assim como eu acho, que o Museu do Índio, pra trabalhar o dia de índio... dia do índio e chegar à escola, chegar aos professores e aos alunos graças a essa tradição de ficar lá pintando os moleques de índio...

Ana: É, é uma problemática parecida, né?

Lucila: É, é muito parecida... Mas, mas é uma problemática... De alguma maneira você é chamada a entrar na escola, né?

Ana: é.

Lucila: Senão não seria... né?

Ana: Senão a distância talvez fosse maior ainda, né?

Lucila: Seria, muito, muito... Aí pra você conseguir conquistar os professores pra mais um tema, mais... né? Talvez fosse impossível...

Ana: Entendi.

Lucila: Né?

Ana: Eu pergunto aqui, que recorrências vocês percebem nas falas, nas expectativas dos educadores com relação ao folclore e a cultura popular?

Lucila: É... recorrências? Muitas recorrências... É... quer ver... É... tem a questão da regionalização, que eu acho que... é... dá segurança pra eles... né? Pra estruturarem alguma coisa... na cabeça deles. Eu tenho uma irmã que é professora de geografia, é muito boa professora de geografia... É... e ela, uma vez conversando comigo, ela falou assim: “Ah, eu divido em regiões... em regiões. Em regiões é muito mais fácil trabalhar...” Eu não vou ficar brigando porque ela... quando busca essas coisas, esses sistemas, é... ela sabe muito bem o que fazer... com eles, né? Ela é professora de geografia e trabalha eventualmente com regiões e divide e tudo mais. Mas assim, o que importa é que a geografia que ela trabalha sempre traz o homem que ocupa aquela terra e... e traz essa cultura do homem... Então, ela trabalha muito bem com a cultura popular...

Ana: Hum hum.

Lucila: ... de uma maneira ou de outra. Então eu não vou ficar combatendo com o que ela divide, com o que ela acha mais fácil, na época do folclore dividir em... Isso eu acho que a gente aprende um pouco...

Ana: é.

Lucila: ... a lidar, a relativizar... Não é um crime...

Ana: É, depende se as pessoas estão...

Lucila: ... trabalhando... Não, e... e... Tem pessoas que acham um saco, eu acho... imagino que acham... Eu acharia. Tem que apresentar um próximo em agosto, é... é humano que as pessoas façam alguma coisa no automático. Sem pensar... Porque não tem mais paciência pra pensar naquele negócio, entendeu? Então é... a procura por agosto já me incomodou muito. Hoje me incomoda muito menos porque eu acho, é... não diz que as pessoas não trabalhem as questões de fato, no resto do ano, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Aí a gente entra naquela história do que é folclore e o que é cultura popular. Ah, bacana, cultura popular o ano todo, não sei o quê, um material impressionante pra eu trabalhar milhares de questões, né, e milhares de disciplinas e tudo. Mas folclore é folclore. A gente volta pra aquela... pra aquela questão de... então a gente vê os professores muito perdidos. Por exemplo, na visita preparatória, é... quando a gente diz que eles... é... que eles... escolham um tema, um único tema, ou um único objeto pra explorar, é... muitos deles se sentem soltos, libertos, entendeu? Assim, eu vou escolher um tema, e aí eu chego aqui e domino, o resto é só... É só uma visita.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então... essa história... e aí eu acho que... não só o tema folclore e cultura popular é libertador, mas o (trato) dessa exposição também. O (trato) que a gente propõe dessa exposição também.

Ana: Hum hum.

Lucila: Assim, eu acho que essa... as duas coisas se combinam pro professor respirar “bom, eu posso ter domínio sobre o que eu vou trabalhar”. Porque, na verdade o pânico dele é chegar na exposição e não saber como explorar isso. Fazer só um passeio, né? Junto com os alunos...

Ana: Hum hum.

Lucila: Quando ele pensa que aquilo pode ser um instrumento de trabalho pro projeto que ele tá conduzindo... é... ele mexe na exposição com mais tranquilidade e vai poder explorar infinitamente, né...

Ana: Hum hum.

Lucila: ...Esses temas, essas questões que tão ali colocadas

Ana: Hum hum.

Lucila: Então... a exposição em si é... é um (mito)... é uma carga muito pesada.

Ana: É... Ir ao museu já é...

Lucila: Exatamente, o museu é...

Ana: Mas você tava falando das recorrências falou da regionalização...

Lucila: Então, é... a questão do museu é uma recorrência também. O museu como o lugar que vai... que vai me mostrar tudo que é tipo, em todas as regiões. Na verdade é isso que eles buscam, né, quando eles vêm visitar. (?) o cangaceiro, a baiana, o não sei o quê, nãñã, o gaúcho... É, quando eles chegam aqui e não vêem nada disso, isso é um choque muito grande pra vários deles. Vários...

Ana: Eles verbalizam, chegam a...?

Lucila: Verbalizam... E aí é legal, porque eles dizem que eles tão agoniados, né? E é aí que começa a conversa, né? A conversa que a gente queria. É... e então... mas aí... E muitos continuam querendo depois continuar a regionalizar pra ficar mais fácil. Mas não tem problema. A história já se quebrou...

Ana: Hum hum.

Lucila: Então... tem a regionalização como forma de trabalhar, tem o museu como... é... uma vitrine daquilo que todo mundo sabe folclore... e que volta todo ano. Ninguém aprende nada, né? Todo mundo já sabe exatamente aquilo e repete. É... essa questão do do... do contemporâneo e do urbano, por exemplo.

Ana: Hum hum.

Lucila: Né? (?)Do não nordestino, urbano, do contemporâneo, do autoral... É... essas coisas é... são mitos né, que se colocam não só professores, mas...

Ana: Do público em geral...

Lucila: Do senso comum, né?

Ana: Sei, sei.

Lucila: Essas questões são mais contemporâneas, né? São da... da aproximação com a antropologia, são da década de 80, então isso é muito recente mesmo...

Ana: é...

Lucila: É... então... são mitos, né? São... E tem uma outra questão que eu acho que também... que é fruto da campanha, da maneira como a campanha do folclore foi colocada, os livros didáticos que foram produzidos, que é o uso do folclore como um instrumento, mas como um instrumento... quer dizer, um outro instrumento. Quando eu falo da exposição e dos temas que ela trata como instrumento, eu tô falando é dos conteúdos que ela traz. É... o folclore como instrumento eram as expressões, então a dança folclórica era usada na escola pra lidar com questões de moral e cívica basicamente. Né, da (solidariedade), a do conjunto, do... da organização. A dança era dançada e e... as vantagens eram essas, né?

Ana: é.

Lucila: Entendeu? Assim... Acho que... essa agonia, essa ansiedade a gente aprende a não ter muita, né? Fica mais serena com isso. É... quando... os professores... Outro dia uma das meninas do programa educativo tava... são jovens, tão aqui há pouco tempo... Eu tava enlouquecida, voltando de uma reunião, uma visita (preparatória). A conversa tinha sido ótima... Ótima... Ótima... Rolou uma discussão muito interessante e aí as pessoas buscavam, e questionavam, e queriam saber, e se perguntavam, e paravam pra pensar, e faziam relações... A conversa foi muito boa. Quando acabou, eles pediram, a moça chegou na loja e perguntou se tinha um CD de música de não sei lá da onde. (risos)

Ana: (risos)

Lucila: Do centro oeste, alguma coisa assim. E aí ela ficou injuriada, (modulação de voz, como se estivesse imitando alguém) “Aí chega lá, tivemos uma conversa ótima, não sei o quê, crente que tá tudo ótimo, ela vai lá e pede um CD de música de não sei onde.” Mas ela precisa daquilo objetivamente, pra fazer alguma coisa, entendeu? Não quer dizer que... que a... que a gente tenha que desconstruir todas as... isso é buro- é uma coisa talvez burocrática ou alguma coisa muito objetiva. Eu quero saber que música que tem no centro-oeste. A gente não pode mais falar em território? Claro que pode. Né?

Ana: Hum hum.

Lucila: As coisas tão... mais tradicionalmente ocorridas naquele território assim, assim, assim, assado. Né? A gente não pode eliminar a noção... essas noções...

Ana: É.

Lucila: E aí ela precisa daquilo por algum motivo. E ela pode até tá preparando lá um... aquela droga de trabalho sobre folclore que tem que fazer em agosto, né? Que a direção manda, que todo mundo manda, que não sei o quê, nãñãñã. Pode. Por outro lado tá correndo lá (risos) com a cultura popular. Se for isso tá bom! (risos).

Ana: (risos) Bom, aí a gente chega nas avaliações, né? Que avaliações, que avaliação que vocês fazem dos empréstimos dessas coleções? Essas avaliações em equipe são registradas? São feitas com frequência?

Lucila: Avaliação dos empréstimos?

Ana: É.

Lucila: A gente... a gente, na verdade, quando as unidades começaram a circular a gente fazia a avaliação no... nas escolas.

Ana: Hum hum.

L: Tinha lá uma conversa e tudo mais

Ana: No final?

L: No final. Tinha uma conversa no início e outra no final.

Ana: Hum hum.

Lucila: E depois, quando ele começou a ganhar mais... a se multiplicar, né... e... e a equipe reduzir, isso ficou inviável. Mesmo sem ter reduzido. Então... tem uma conversa antes e não tem uma conversa depois.

Ana: Essa conversa antes é a reunião?

Lucila: É. E aí a gente tá ainda pensando em mexer nisso. Tem uma proposta da gente fazer a conversa depois. A gente sente falta disso. Por quê? Porque os relatos são técnicos.

Ana: Aí você já tá falando dos cadernos.

Lucila: Os relatos são duros, são muito duros. Neste sentido eles não dizem nada.

Ana: Hum hum.

Lucila: E as pessoas é... as pessoas dizem quando são provocadas e a gente descobre o quê que as pessoas trabalharam, entendeu? Coincidentemente isso aconteceu em Franca. Conteí essa história?

Ana: Acho que talvez...

Lucila: A gente emprestou o... “De Mala e Cuia”é... pra Franca, era uma fundação...

Ana: Ah, sim, ficou circulando lá...

Lucila: Ficou circulando... Nem fui eu que levei, acho que foi Laura que levou na época. Depois, na hora de buscar fui eu buscar e re-emprestar. Eles pediram um re-empréstimo. Eu tive uma conversa com um grupo de professores que tinha usado e no outro dia uma conversa na mesma... no mesmo dia... uma conversa com um grupo de professores que ia usar. E... no segundo empréstimo. E aí... me puseram num auditório, numa mesa, (no alto) aquele negócio todo, não tive como... me livrar daquela daquela coisa né? Mais aí eu comecei a perguntar como é que foi, queria que relatasse e tudo mais, bababababababa... E aí os relatos... aí elas falavam. Ah, das lendas, dos mitos, das histórias, de trava-língua, aqueles mesmos temas de sempre, né? E aí eu ouvi todas falando, “Ah, trabalhei isso, trabalhei aquilo, nãñãñãñã...” Um negócio... completamente *deja-vù*. E aí eu falei... “É engraçado, tem um acervo enorme aqui nessas malas, né? E o que a gente tá propondo é que as pessoas trabalhem temas que nunca pensaram em trabalhar, nessa área. E aí o... o... a gente vê é que as pessoas estão trabalhando os mesmos temas que elas já conhecem e parecem ter medo de trabalhar... novos temas. Porque são os mesmos, as mesmas lendas, os mesmos trabalhinhos... as danças...” E aí o... eles começaram a reagir e dizer que eles tinham trabalhado um monte de coisas. E aí isso bate com a história que a Elisa é... apontou, né? Quando vem uma instituição que se chama Centro Nacional de Folclore, com um projeto pra trabalhar o folclore, mesmo que tenha cultura popular junto... Então eles acham que aquilo é Folclore. Então, na hora de prestar contas, elas falam daquilo que elas acham que o... a pessoa responsável, representante daquela instituição quer ouvir.

Ana: Hum hum.

Lucila: Essa é a sensação que eu tive. Então é... “não, não, não, mas eu trabalhei com não sei o quê”, é... os meninos trouxeram fotos, retratos, do sujeito que fazia não sei o quê... E aí trouxeram, fizeram uma pesquisa com um cara do realejo, e aí foram coletar as plantas e as receitas, e o outro fez não sei o quê lá, aí eles começaram a... a falar de trabalhos que os meninos tinham feito, lido algumas coisas ali, ou os professores tinham lido (?). Não sei como que foi feito. Mas o fato é que a proposta de trabalho de alguma maneira se cumpriu porque a partir dos temas, milhares de temas tem ali dentro, né, dentro dos grandes temas, é... eles... os professores provocaram os alunos pra saírem buscando as... as referências por ali e construíram um trabalho e fizeram pesquisas e tudo mais, nãñãñãñã. Eu falei, “Eu acho que a gente tá errando. A gente não tá dizendo né, a gente não tá sendo clara, de alguma forma, né?” A gente tem que tocar nessa questão...

Ana: Hum hum.

Lucila: Do que é folclore e o que é cultura popular. Porque não tem jeito, as pessoas acham que folclore tá coisa distante, tá lá... em algum lugar.

Ana: Então, eu li na... dissertação da Rita...

Lucila: Hum... Rita Gama?

Ana: É. Que o nome da instituição é Centro Nacional de Cultura Popular? Embora ainda hoje (?) a palavra folclore saiu?

Lucila: É...

Ana: Como é que é isso?

Lucila: Foi um erro administrativo.

Ana: Ahn...

Lucila: Quando a gente... Foi quando a gente... eu acho que foi no governo Collor. A gente já foi Instituto Nacional de Folclore dentro da FUNARTE. No governo Collor, a gente virou Coordenação de Folclore e Cultura Popular. E depois... (esforço de memória) teve um outro nome no meio do caminho que eu já não lembro... E depois Centro. Quando a gente virou Centro, alguém tirou o nome folclore, e ficou assim... No estatuto...

Ana: Oficialmente...

Lucila: Oficialmente o nome é esse. Tanto que a administração aqui usa isso.

Ana: Hum.

Lucila: Entendeu?

Ana: Centro Nacional de Cultura Popular, é isso?

Lucila: Centro Nacional de Cultura Popular. É... como foi um gesto... um acaso administrativo, as pessoas não acharam que tinham que se sujeitar a esse subterfúgio e tirar o folclore da história. Entendeu?

Ana: E não houve uma discussão, um amadurecimento...

Lucila: Não... Não foi uma opção.

Ana: Hum hum.

Lucila: Não foi uma opção como... é... Como essa opção não é fácil, né, enfim... Muito por conta dos parceiros, da comunidade desse campo...

Ana: Toda a história da instituição...

Lucila: Tem que ter uma decisão consciente senão não vale. Né? (risos)

Ana: Tá certo. (risos) Entendi. Eu fiquei curiosa. Então, eu acho que assim, a princípio eu penso que os cadernos eram pra ser esse instrumento de avaliação.

Lucila: Hum hum. Nós também. Nós também... a gente tá... a gente começou a pensar sobre essa avaliação. Que retorno é esse que a gente não tem, né? A gente tem muito pouco. É claro que a gente tem, alguma coisa. Mas tem muito pouco. É... quando... quando a difusão cultural era menos... né? Uma massa enorme... né, que a área anda muito pesada, muito trabalho... a gente tinha mais facilidade (?) e aí, no retorno dos projetos dava pra ter uma conversa, conversa ao pé do ouvido. Então não dava pra... (pigarro) pra buscar um pouco mais outras coisas, né? A gente já pensou em implantar um... uma conversa com os professores. Nem sempre é o professor que faz. Nem sempre é o professor que trabalhou, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Que capitaneou o trabalho. Às vezes é só alguém que vem entregar...

Ana: Hum hum.

Lucila: Então a gente tava pensando em fazer mesmo até agora a melhor solução seria fazer a conversa depois, né? Tentar fazer com que eles relatem, o máximo possível. A gente grava...

Ana: A Elisa fez um relatório, né? Fez um balanço de tudo que ela leu, dos cadernos...

Lucila: (aparentemente sem convicção) Fez. Fez, eu não sei se tá muito esquematizado não, Ana...

Ana: Hum hum.

Lucila: Não sei como tá isso.

Ana: Depois se eu puder dar uma olhadinha seria legal... Hum... (lendo) Na sua opinião quais são os pontos positivos do projeto e os negativos?

Lucila: Qual projeto? “De Mala e Cuia”?

Ana: Dos... dos itinerantes e principalmente o “De Mala e Cuia”.

Lucila: Os pontos positivos? (esforço de memória) É, os pontos positivos, acho que são, primeiro é ter esse acervo, né? Alguma coisa... com que trabalhar, nas escolas. É... e alguma coisa com que trabalhar que não seja uma coisa pronta. Eu já vi num museu, não vou dizer qual, em que tinha um material, pra professores e alunos levarem. Então tinha lá umas três peças, né, foto de três peças que tavam na exposição.

Ana: Hum hum.

Lucila: É... metade da foto, com um pontilhado pra com... pra completar. E pra dizer que peça era aquela. Pra fazer gincana. Eu vi, com esses olhos que a terra há de comer. E assim, quase chorei. No século XXI ainda ter que fazer uma barbaridade dessa. Então não se faz... uma coisa assim, de... E se faz muita coisa boa também... Tem umas iniciativas muito bacanas também. (pigarro) Mas acho que... são muito poucas. Então, independente desse... nesse

campo específico, do fantasma folclore pouquíssimo se faz. As pessoas trabalham com cultura popular é... bastante, mas não... não conseguem... não se consegue mexer muito com esse estereótipo. Eu acho que a proposta desses projetos é... acaba funcionando, de uma maneira ou de outra, né, pra sair abrindo, abrindo, abrindo, abrindo, abrindo, né? Enquanto... enquanto muito se faz pra fechar, eu acho. Muitas iniciativas pra sair fechando, modulando as coisas, né? E as poucas que abrem, que não tenham cartilhas, que não têm coisas amarradas é muito bom.

Ana: Hum hum.

Lucila: É... eu acho que tem de... de negativo é que ele tem alcance curto, né? É pouco, é muito pouco. A gente... a gente tem a idéia de... já fizemos algumas iniciativas, ensaios pra distribuir, o “De Mala e Cuia” pelo menos, é... e doar.

Ana: Hum hum.

Lucila: Distribuir mais amplamente e doar esse acervo, uma coisa mais... seria uma coisa mais... enxuta, né? Formulamos um projeto desse e tudo mais. A gente... um dia consegue financiamento pra isso. É... ele tem pouco alcance e acho que a gente tem um descompasso qualquer na conversa.

Ana: Hum hum.

Lucila: Assim, acho que os professores continuam querendo é... manual, receita, cartilha. Então, quando eles se deparam com esse volume todo, é... de coisas abertas, eles tendem a se retrair, eu acho. É... por conta disso a gente, assim, eu sempre peço, não sei se, isso tá no nosso manual de reunião de apresentação, mas eu não sei o quanto que isso entra, como prioridade, que as pessoas leiam aquelas... aqueles apostilados que têm no “De Mala e Cuia”, por exemplo. Que tratam sobre os temas, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: Que dêem uma lida ali no primeiro, apresentação, e depois, eventualmente, eles vão ler o tema específico com que querem trabalhar, enfim...

Ana: Hum hum.

Lucila: Que ali você consegue ter um dominiozinho sobre aquela... aquele volume. Eu tô falando do “De Mala e Cuia”. Que eu acho que é o mais aterrador quando você chega, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: ... pra um professor quando ele leva isso. E se ele abre... com... junto com a turma... é... sem ter visto, sem ter olhado antes, sem ter mapeado aquilo, é... ele fica muito perdido. Então ele faz as escolhas pelas capas, pelas cores, pelos temas mais fáceis e tudo mais... Tanto quanto pros alunos.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então nessa medida, o uso, o uso acaba sendo muito aquém do que a gente esperava. Quando o professor pega aquele apostilado, e eu digo isso de... na reunião, pega esse aqui, a apresentação. É pequena. Você vai ter um panorama de qual é a proposta que tá sendo feita ali, né? Se cê tem um lin-... uma linha de grandes temas, milhares de temas dentro deles. Vai ter uma linha costurada ali. E você sai buscando aquilo. Você consegue mapear aquele acervo pra poder, aí então se divertir, né? (risos) E aí eu acho que... é... falta alguma coisa na nossa estratégia. Tanto no... no... quando a gente entrega, como quando a gente recebe.

Ana: Hum hum.

Lucila: É... Algumas... é... algumas pessoas podem pensar em alternativas mais simples pra resolver isso, não é? Pega algumas coisas no acervo e pontua algumas coisas mais fáceis, né? Pega três explicações sobre isso, três sobre aquilo, três sobre aquilo outro e pronto, tá tudo pronto, o professor vai lá e faz. É isso que a gente quer? É... tem a... tem um... um nervo com esse... com parte desse acervo que é a literatura infanto-juvenil. Ela é sedutora demais... ali dentro. E é simples e fácil demais. Então, quando entrou e, e durante um período, é... começou a entrar muito, né, com uma quantidade muito grande... Eu comecei a achar que ali a

gente devia começar a produção do... quanto mais temas têm... publicados em literatura infantil dentro do “De Mala e Cuia”, menos as pessoas vão, os professores mesmo, vão buscar os acervos que não são bonitinhos. Então ali você tem sintetizado, e traduzido com uma roupagem muito bacana, milhares daqueles temas, sem as questões que tão colocadas, é... naqueles acervos. Então, assim, pode ser um livro lindo, (Roger Mello) hoje que trate de algumas dessas expressões. Eu já nem lembro sobre o quê que ele se debruçou. Ele é bárbaro!

Ana: Hum hum.

Lucila: É... mas... você não consegue sa-... saber um pouco mais daquilo que tá na livraria. Você não consegue saber um pouco mais sobre esses aspectos pra dividir informações com a turma. A informação tá muito... muito na superfície demais.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então não existe a possibilidade de fazer uma pesquisa, juntar informações de fontes e construir um trabalho. É muito clara, é muito limpa. Né, tá traduzida já...

Ana: Hum hum.

Lucila: O trabalho tá pronto já. Então eu tenho uma agonia com... sempre tive agonia com...

Ana: Com relação ao conteúdo ali. De como...

Lucila: Não, a literatura infanto-juvenil. Por mim... não entrava assim...

Ana: Sei.

Lucila: como tá entrando, né? Pra mim ela tem que ser revista.

Ana: Hum hum.

Lucila: Eu tenho muito medo de mexer nisso porque eu acho que mexe com um monte de questões. Assim... até com a questão do prazer mesmo... né?

Ana: Sei.

Lucila: Não oferecer isso parece uma picuíinha...

Ana: Hum hum.

Lucila: Né? Mas oferecer isso e mais aquele material denso é... é um tiro pela culatra... é um tiro pela culatra em alguns momentos, em muitas experiências.

Ana: Hum hum.

Lucila: Então, assim, eu fico com muito susto, com muito cuidado com esse... esse material, acho legal que esse material ainda consiga nos trazer questões... é... e acho que a gente tem que olhar com cuidado. É uma proposta de fazer o “De Malinha e Cuinha”...

Ana: (risos)

Lucila: ... é... com essas coisas traduzidas pra... pré escolar, por exemplo. O “De Mala e Cuia” decididamente não é pras primeiras séries, né?

Ana: Hum hum.

Lucila: É... ou pro primarinho, né? Existe uma proposta. Aí você dá um material bacana pro professor e como instrumento de trabalho aquela literatura infanto-juvenil bacaninha.

Ana: Hum hum. É, e você falou de uma expectativa que cês têm também dos professores lerem o texto de apresentação, e as pastas...

Lucila: É. Tem, a gente tem essa expectativa.

Ana: E tem também uma expectativa de que os professores que vêm na reunião repassem essa conversa?

Lucila: Temos essa expectativa, muitos deles repassam sim.

Ana: Hum hum.

Lucila: Né, é... é claro que têm experiências que são tristes, né, o professor é burocrático que guardou a mala porque ficou com medo de sumir, mas tem umas experiências muito... muito bacanas de de trocas, de você ver que os professores mexeram, e um professor buscou isso, o outro buscou aquilo... que teve um... uma conversa. Mas é muito pouco que a gente tem.

Ana: Sei.

Lucila: É muito pouco pra gente dizer o que houve de fato ali, dentro da da escola. Entendeu?

Ana: Hum hum.

Lucila: Então eu acho que essa conversa vai ter que rolar, essa conversa depois...

Ana: Hum hum.

Lucila: Vai ter que acontecer.

Ana: ...de uma interação maior, né?

Lucila: É.

Ana: Então tá Lucila, queria te agradecer, acho que a gente já falou bastante...

Lucila: Eu falei muito, falo...

Ana: Mas assim que é bom! (risos)