



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GRACE KELLY FERREIRA

FOLHETOS DE ACONTECIDO:
LITERATURA DE CORDEL E SUA FUNÇÃO NO ENSINO DE
HISTÓRIA

MARINGÁ-PR
2018

GRACE KELLY FERREIRA

FOLHETOS DE ACONTECIDO:
LITERATURA DE CORDEL E SUA FUNÇÃO NO ENSINO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Ailton José Morelli

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos.

MARINGÁ-PR

2018

GRACE KELLY FERREIRA

FOLHETOS DE ACONTECIDO:
LITERATURA DE CORDEL E SUA FUNÇÃO NO ENSINO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, ____ de _____ de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ailton José Morelli
Universidade Estadual de Maringá
Orientador

Prof. Dr. Humberto, da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinador

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá
Examinador

Agradecimentos

Os agradecimentos mais objetivos e sinceros vão para minha mãe, **Sônia Lourenço Pereira**, que sempre me apoiou em todas as minhas escolhas e me incentivou na escolha de fazer o mestrado e me mudar para Maringá. Pelo apoio significativo, sempre que me senti vulnerável ao longo desses dois anos. Graças ao meu padrasto, **Paulo Aparecido Machado**, que sempre, em sua paciência de Jó, me dá os melhores e mais sábios conselhos de pai mesmo.

Não posso deixar de agradecer aos mortos que permanecem vivíssimos em minhas lembranças. Graças a minha saudosa vó, **Maria Alves Ferreira** que é responsável por esse meu jeito de ser, um pouco geniosa e por muitas de minhas instigações na vida. Ao meu saudoso pai, **João Ferreira Filho**, que me deixou como legado, o gosto pela arte e pela música, por suas cartas enviadas a mim enquanto ainda existia e que sempre dizia para que eu levasse a sério os estudos, conselho que internalizei obsessivamente e que tem mudado muito o curso de minha vida.

Também ao meu avô **João Ferreira Sobrinho**, “Seu João Pernambuco” que de certa forma inspirou minha pesquisa, pelo fato de ter sido um sanfoneiro que se frustrou um dia e que desgostoso da vida vendeu sua sanfona por preço de banana, uso isso como desculpa para o fato de não ter aprendido a tocar o instrumento. Pelo cordel musicalizado que fazia ele se emocionar, subia sua pressão e hoje me emociona também. Vô João nem sabe desse trabalho todo empreendido em torno dessas recordações da infância. Pelo sangue dessas pessoas que corre em minhas veias e me faz viver e continuar a labuta incessante.

Graças a minha prima **Michele Torres** que me acolheu em Maringá quando, às pressas, tive que vir e me mudar de mala e cuia no dia 5 de setembro de 2016 e não tinha nem lugar para ficar e ela como sempre, a prima resoluta da família, deu um jeito de arrumar uma casa para eu ficar provisoriamente. Logo, agradeço a **Edna Adami**, por sem nem me conhecer direito, abrir as portas de sua casa para mim e me dar um quarto para dormir ao longo de um mês.

Graças também a uma amiga do Mato Grosso que me falou desse mestrado e não poderia me esquecer dela, a professora **Madalena Maldonado**, de história também. Uma outra amiga, **Simara Ferrari**, que hoje mora em Sarandi-PR,

porém, nossa amizade vem desde quando me mudei para o Mato Grosso. Ela participou do processo desde o início, levando inclusive, café para eu tomar antes da prova do mestrado em junho de 2016 e foi sempre presente nos momentos em que precisei desde o Mato Grosso até aqui.

Além de outros amigos e pessoas que foram significativos nesse processo, como o **Elmo Cisco**, amigo de Sinop-MT, que sempre esteve presente me incentivando, dando forças e acreditando em mim até esse momento. O **José Sanches** que sempre demonstrou apoio e me ajudou com o transporte de coisas do Mato Grosso para cá, e que sempre expressou palavras de incentivo e crença em mim.

Graças ao meu professor e orientador **Ailton José Morelli** que acreditou em minha ideia desde o princípio e aceitou me acompanhar ao longo desses dois anos e que trilhou o caminho junto a mim, sempre respondendo mensagens, mesmo aos domingos e em horários impróprios. Apoiou sempre nos momentos de confusão, me deixando mais confusa ainda (risos), me fazendo pensar coisas e ideias sobre meu objeto de pesquisa. E, que na qualificação disse que estaria ali, foi significativo para mim naquele contexto que estava me sentindo um pouco perdida com todo o processo vivido até então. Tendo a sensação que estava pesquisando algo tão esquisito para o contexto de Maringá.

Gratidão às bancas da qualificação também, professoras **Isabel Rodrigues** e **Márcia Teté** que foram extremamente objetivas e certeiras em suas colocações a respeito do desenvolvimento do meu trabalho até aquele momento.

Graças à **UEM**, pela abertura do edital e oportunidade dos dois anos de curso. Também à **CAPES** por ter me proporcionado os dois anos como bolsista, o que me ajudou e muito, financeiramente, em minha estadia aqui em Maringá, especialmente para que pudesse me descontrolar quanto à compra de livros pela internet.

Gostaria também de manifestar aqui os agradecimentos mais **exóticos** e **subjativos**. Graças às crises existenciais que me acometem desde a adolescência até aqui, na vida adulta. Agradeço a essas crises que de certa forma me movem. Crises de identidade, crises pessoais, profissionais, emocionais, racionais, e enfim, relacionais. São graças a elas que vou trilhando e criando meu próprio caminho em busca de sei lá o quê afinal.

Graças às crises de ansiedade, aos dias em que acordei às quatro ou cinco da manhã para ler livros tão complexos, especialmente os do Bakhtin, que até agora não dei conta de digerir muito de suas ideias, mas que acabei nutrindo um afeto por ele. Ou quando madruguei para produzir alguma coisa, ou trabalhar minha respiração.

Graças aos momentos de raiva que passei. Aos desesperos que senti. Às angústias. À solidão. Graças aos sinais de expressão que adquiri ao longo desses dois anos, especialmente na testa e o aumento de minhas olheiras. Aos momentos que me senti confusa e que chorei por não saber como fazer determinadas coisas e por aprender fazendo, errando e fazendo de novo e por ainda não ter a certeza de que acertei. A toda essa esquizofrenia e esquisitice.

Às agendas que comprei e me desfiz e acabava comprando outras, na esperança de encontrar uma estratégia certa para fazer as coisas, uma maneira de acertar o caminho. E, por ter compreendido, enfim, que “o caminho se faz caminhando”.

Agradeço aos finais de semana em casa, as abstinências de vida social, às ausências que senti do meu sobrinho, do meu irmão e do aconchego da família.

Agradeço às frustrações de todos os tipos. Com todas as decepções que me trouxeram para mais perto de uma realidade concreta e sem filtros.

Agradeço pelos quilômetros e mais quilômetros percorridos, quando precisei espaiar, com minha antiga bicicleta Caloi aro 26 nas ruas e avenidas de Maringá e por ter me descoberto ciclista nesse processo.

Agradeço as **Saudades** sentidas, as dores vividas, aos momentos de alegria, de entusiasmo, às viagens feitas ao longo desses dois anos, por ter ido ao Rio de Janeiro, por ter conhecido Brasília e participado do **XXIX Simpósio Nacional da ANPUH**; por ter ido ao Nordeste e visitado terras ancestrais.

Por ter conhecido novas pessoas e desconhecido outras tantas também...

Agradeço muito pelos processos de desconstrução e reconstrução e de ressignificação constantes que marcaram esses dois anos. Agradeço por não ter terminado minha pesquisa como achei que seria, por todo ideal desconstruído e por tudo que foi como foi e pelo que tem sido. Agradeço por não ter desistido.

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.”
(Antônio Machado)

“A vida é como atravessar uma ponte. Nem sempre as pessoas com quem iniciamos a travessia são as mesmas que nos cercam agora ou com quem chegaremos do outro lado. Mas sempre há alguém por perto. Nunca estamos sós.” (Monja Coem)

FERREIRA, Grace Kelly. **Folhetos de Acontecido**: Literatura de Cordel e sua Função no Ensino de História. 2018. (145 páginas) f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

O ensino de história num país como o Brasil se limitado apenas ao livro didático, que por mais que venha sofrendo mudanças e incorporando temáticas que abordam a diversidade, pode oferecer um conhecimento ainda parcial, limitado e, quiçá, homogeneizador. Por isso a importância do trabalho de pesquisa e de novos objetos para que se possa discutir cultura no ensino de história e a ideia de identidade e alteridades. Pensando nisso, é que se escolheu os folhetos de acontecido ou mais popularmente conhecido o cordel, para abordar diferentes consciências e a cultura brasileira no ensino de história no Município de Maringá no Estado do Paraná. Os folhetos de acontecido como fonte para ser analisada em toda sua potencialidade na pesquisa historiográfica e no ensino de história. A pesquisa foi feita partindo de uma discussão no primeiro capítulo do conceito de cultura e no segundo capítulo é abordado a historicidade do cordel no Brasil. No terceiro capítulo é demonstrado a coleta das ideias prévias de alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Rodrigues Alves do Município de Maringá, coleta feita em 2017. Buscando saber desses alunos a consciência que já possuíam sobre cultura, cultura popular e erudita, cultura nordestina e o cordel. As respostas dos alunos foram categorizadas de acordo com a fundamentação de cultura e de cordel dos dois primeiros capítulos. No quarto capítulo foi discutido o cordel no ensino de história propriamente, trabalhos recentes com essa perspectiva, uma sugestão metodológica para o Ensino de História a partir da experiência da professora Ana Cristina Marinho e professor Helder Pinheiro, foi também enfatizado um cordel e um cordelista como exemplo. No quinto e último capítulo foi apresentado uma sugestão de percurso para a utilização do cordel no ensino de história partindo dessa experiência de pesquisa.

Palavras-chave: ensino de história; folhetos de acontecido; cordel; circularidade cultural; consciência histórica; identidade; alteridade.

FERREIRA, Grace Kelly. **Brochures of Happiness: Cordel's Literature and its Role in Teaching History.** 2018. (145 pages) f. Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

The teaching of history in a country like Brazil is limited only to the textbook, which, although it may undergo changes and incorporate themes that approach diversity, may offer a still partial, limited and, perhaps, homogenizing knowledge. Hence the importance of research work and new objects in order to discuss culture in the teaching of history and the idea of identity and otherness. Thinking about it, is that we chose the leaflets of happened or more popularly known the cordel, to approach different consciences and the Brazilian culture in the teaching of history in the Municipality of Maringá in the State of Paraná. The leaflets happened as a source to be analyzed in all its potentiality in historiographic research and in teaching history. The research was made starting from a discussion in the first chapter of the concept of culture and in the second chapter it is approached the historicity of the cordel in Brazil. In the third chapter it is demonstrated the collection of the previous ideas of students of the third year of High School of the Rodrigues Alves State College of the Municipality of Maringá, collected in 2017. In order to know these students the awareness they already had about culture, popular culture and erudite, northeastern culture and the cordel. The students' responses were categorized according to the culture and cordel fundamentals of the first two chapters. In the fourth chapter we discussed the thread in history teaching itself, recent works with this perspective, a methodological suggestion for Teaching History from the experience of teacher Ana Cristina Marinho and teacher Helder Pinheiro, was also emphasized a string and a stringer as example. In the fifth and last chapter, a suggestion was presented for the use of the string in the teaching of history based on this research experience.

Keywords: history teaching; brochures of happened; cordel; cultural circularity; historical consciousness; identity; otherness.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Lamião em Palestra com Padre Cícero.....	67
FIGURA 2 - Imortais pelo bem e pelo mal: Lamião e Padre Cícero.....	69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Questionário trabalhado no ensino buscando saber o conceito de cultura.....	89
TABELA 2 - Quantificação das respostas sobre cultura.....	93
TABELA 3 - Quantificação das respostas sobre cultura popular e erudita.....	95
TABELA 4 - Questionário sobre fonte histórica.....	97
TABELA 5 - Quantificação das repostas sobre fonte histórica.....	99
TABELA 6 - Questionário sobre a historicidade do cordel.....	101
TABELA 7 - Categorização das respostas dos alunos sobre cordel.....	103
TABELA 8 - Questionário sobre cultura nordestina em Maringá.....	105

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	14
CAPÍTULO 1: DISCUTINDO CULTURA E CONSCIÊNCIA.....	22
1.1 Conceito de Cultura.....	22
1.2 História Cultural.....	38
1.3 Cultura nas Diretrizes Curriculares do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	42
1.4 Consciência Histórica.....	47
1.5 Alguns Conceitos Bakhtinianos.....	55
CAPÍTULO 2: HISTORICIDADE DO CORDEL.....	60
2.1 Poesia Nordestina.....	60
2.2 Xilogravura e o cordel.....	66
2.3 Relação do cordel com os europeus.....	74
2.4 Temas do Cordel Tradicional.....	81
2.5 A invenção do termo Cordel.....	84
CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	87
3.1 As ideias prévias dos alunos sobre cultura e cordel.....	87
3.2 Categorização do conceito de cultura.....	92
3.3 Categorização do conceito de fonte.....	99
3.4 Categorização das respostas sobre cordel.....	103
3.5 Aula-Oficina.....	108
CAPÍTULO 4: CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	111
4.1 Cordel como Fonte no Ensino de História.....	111
4.2 Uma sugestão Metodológica para o Ensino de História.....	113
4.3 Sugestão de um cordel e um cordelista.....	118
4.4 Planos de Aula-Oficina.....	126
4.5 Sugestão de Planos de Aulas-oficinas.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142

PREÂMBULO

[...] o historiador da cultura associa o seu trabalho à sua vida, os aspectos por vezes essenciais da sua história e da sua sensibilidade. (Alain Croix¹)

Decidi usar a epígrafe acima porque acredito que o ofício do historiador não pode estar apartado de sua trajetória de vida. Minha trajetória de historiadora deve muito às canções de infância e a um cordel em especial.

Fui criada ouvindo estórias e mais histórias de minha avó Maria, mãe de meu pai. Em 1951 vó Maria e vô João saíram do Nordeste, do Município de Serrita no Estado de Pernambuco e foram morar em São Jorge do Ivaí no Paraná, de lá foram para Icaraíma, também no Paraná, sendo uns dos primeiros moradores da cidadezinha. Cresci em meio as serestas, serenatas, rodas de músicos que aconteciam na área e no boteco de minha avó. Minha avó Maria era uma contadora de histórias nata, misturava verdade e mentira em seus causos repetidos. Muitos desses causos narravam acontecimentos do lugar de onde ela veio. Acredito ter vindo daí o interesse por história, contos, causos, poesia e cultura nordestina propriamente. E, também desde pequena meu pai tocava violão para que eu cantasse algumas canções que até hoje estão na memória.

Devido essa ancestralidade nordestina e o interesse pelo cordel propriamente dito vem de uma música que ouvia na infância. Lembro do meu avô ouvindo nos discos de vinil depois na fita k-7 a música cantada por Luiz Gonzaga “ A Triste Partida” sem saber que vinha de um cordel. Meu avô que era sanfoneiro, ficou desgostoso, quando vítima de Parkinson teve que vender a sanfona, algumas vezes o peguei emocionado ouvindo essa música. Quando comecei a vida adulta e a trabalhar como professora muitas vezes me vi contando causos e poesias em sala de aula e percebi que melhorara minha relação com as pessoas e com os alunos.

Sempre estudei em escola pública e devido o divórcio dos meus pais desde os meus sete anos me dividi entre escolas de Icaraíma e de Colíder no Estado do Mato Grosso. Aos quinze anos escolhi ficar de vez em Icaraíma com minha avó,

¹ CROIX, Alain. Marx, a alugadora de cadeiras e a pequena bicicleta. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 51-70

nesse período meu pai já havia falecido. Preferi terminar o Ensino Médio aqui no Paraná. Eu não tinha certo o que queria fazer da vida após o Ensino Médio, foi difícil, pelo menos para mim, saber aos 17 anos o que queria fazer da vida. Porém, minha vó queria muito que eu cursasse algo antes que ela falecesse. E, acredito que, mais por pressão familiar, entrei aos 17 anos no curso de História da Universidade Paranaense – Unipar, no Município de Umuarama-Paraná. Na graduação pude experimentar o gosto pela pesquisa ao participar das Semanas de Iniciação Científica de 2007 e 2008. No último ano apresentei uma pesquisa sobre o músico Beethoven e a ruptura com o neoclassicismo, trabalho que levei para minha pós-graduação.

Concluído o curso de História me mudei para Colíder em 2009, onde iniciei minha carreira profissional, porém, me sentia incompleta em sala de aula. Prestei concurso em 2010 e passei. Me efetivei em 2011, esperei os três anos de estágio probatório. Fiz o ENEM em 2013 e consegui uma vaga num curso de Artes Cênicas no Estado do Mato Grosso do Sul, pela UEMS. Para poder fazer o curso, pedi uma licença pessoal do concurso do MT enquanto tentava uma permuta com algum (a) servidor (a) do Mato Grosso do Sul, mas não consegui e tive que voltar para o Mato Grosso para não perder meu emprego.

No entanto, eu tinha vontade de voltar para o Paraná e dar continuidade nos estudos e em minha carreira que sentia que não poderia acabar ali. Coloquei meu nome à disposição para permuta no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e encontrei diversas pessoas interessadas em permutar. Simultaneamente uma colega de trabalho me falou do Mestrado Profissional, eu logo me inscrevi para o Município de Maringá pela UEM. Fiz a prova e passei em segundo lugar, o que me proporcionou a oportunidade de entrar no programa do ProfHistória como bolsista da CAPES por causa de minha colocação.

No dia 5 de setembro de 2016 me mudei para Maringá por causa do mestrado. Logo consegui a permuta para o estado do Paraná que tem me proporcionado novas experiências em Colégios Estaduais do Município de Maringá. Trabalhei no Colégio Estadual Duque de Caxias, Rodrigues Alves e atualmente trabalho no Instituto Estadual de Educação de Maringá.

Por causa do mestrado tive a oportunidade de conhecer o Rio de Janeiro em abril de 2017, fui lá para conhecer a ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel que fica no Bairro Santa Tereza. O objetivo da viagem era

conhecer a academia, o acervo e fazer uma entrevista com o poeta, cordelista e presidente da ABLC, o senhor Gonçalo Ferreira da Silva e entender o motivo de a academia ser no RJ e não em algum Estado do Nordeste.

Através do Mestrado também tive a oportunidade de participar do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH que aconteceu na Universidade de Brasília. Nesse evento apresentei minha pesquisa “Folhetos de Acontecido e Musicalidade na Construção de uma Narrativa histórica” e meu texto foi publicado nos Anais. Em outubro, no Município de Maringá pude participar do Congresso Internacional de História realizado pela UEM, onde também apresentei um pouco do que venho pesquisando.

Em janeiro de 2018 fiz minha primeira viagem ao Recife-PE e a João Pessoa-PB, fui a passeio, porém almejava ter uma vivência com a cultura de ambos os lugares. Pude visitar alguns locais de expressão cultural pernambucana no Recife Antigo como o Paço do Frevo, as rodas de Maracatus que aconteciam pelas praças aleatoriamente, os Afoxés, os Cocos, a Casa da Cultura, a Feira do Bom Jesus, entre outros. Em Olinda lembro de topar com dois repentistas na Praça da Sé. Em Porto de Galinhas também pude ver alguns cordelistas entoarem seus versos e tocarem seus pandeiros. No Estado da Paraíba fui até Campina Grande com o objetivo de visitar a Biblioteca de Obras Raras Atila de Almeida que fica nas dependências da Universidade Estadual da Paraíba, porém, a instituição estava em período de férias.

Mas, voltando agora para minha relação com o ensino de história propriamente, olhar para as ações humanas no tempo pela perspectiva da história cultural tem sido mais comum do que outras. Desde minha formação tenho tido experiências mais voltadas a manifestações culturais, artísticas e musicais, ainda que sejam como representação de períodos ou como forma de avaliação mesmo. Sendo assim, uma prática pouco restrita somente ao livro didático.

E, ao pensarmos a escola como um local de difusão do conhecimento geral da humanidade em áreas específicas - matemática, física, geografia, português, história, etc., nos perguntamos muitas vezes se esse conhecimento geral está sendo útil. Pensando a disciplina de história especificamente, se está fazendo pensar historicamente, se o ensino de história está valorizando a consciência histórica que os alunos já possuem e fazendo-os compreender alteridades.

As exigências da sociedade capitalista fazem com que muitos de nós profissionais da educação nos adaptemos ao sistema de ensino como ele é. As contradições sociais, os reflexos dentro das escolas públicas e principalmente das periféricas. Alunos de baixa condição social, salas com um número significativo de alunos, com interesses diversos e desinteresses. Alunos indígenas, afrodescendentes, especiais, outros marginalizados pelo sistema. Uma clientela que demonstra a heterogeneidade sociocultural do nosso país e que fica à mercê dos professores e seus métodos em suas áreas de ensino.

Uma das deficiências no ensino de história é a carência de fontes no cotidiano escolar. A fonte de informação do conhecimento histórico limita-se muitas vezes apenas ao livro didático e o professor de história acaba reproduzindo aquelas informações contidas no livro, que por mais que venha sofrendo mudanças ao longo do tempo, ainda acaba oferecendo um conhecimento parcial e limitado da história geral das sociedades. Percebendo a diversidade cultural do nosso país, o trabalho apenas com o livro didático soa limitante e, quiçá, homogeneizante, mesmo entendendo outras limitações inerentes ao sistema de ensino.

Diante da heterogeneidade da cultura brasileira é complexo definir “uma identidade” nacional. O presente trabalho é uma proposta de intervenção no sentido de pensar essa complexidade e explorar essa diversidade cultural e “identidades” brasileira a partir da construção de uma narrativa histórica tendo como objeto de pesquisa um costume tipicamente nordestino, os folhetos de cordel.

Pensando nessa questão de um ensino homogeneizador quando só atrelado a um tipo de fonte de informação para construção do discurso histórico é que se escolheu os folhetos de acontecido ou mais popularmente conhecido, o cordel, como um material em potencial para trabalhar a cultura de um determinado local, a expressão e a consciência de um determinado povo.

Entendendo o cordel como uma fonte para ser analisada em toda sua potencialidade na pesquisa historiográfica, no ensino e na história das infâncias e da juventude. Através da utilização e investigação desse tipo de fonte é possível perceber como se dá a relação do adulto com a criança e com o jovem, pensando a ideia de transmissão de saber. Com a possibilidade de desenvolver no ensino de história além do contato com práticas culturais diversas, a abordagem de diferentes consciências

históricas de sentido, trabalhando assim a ideia de alteridade, identidade e orientação no tempo.

A pesquisa realizada no Município de Maringá no estado do Paraná pretende demonstrar elementos da cultura brasileira, enfatizando a ideia de “identidades brasileira” a partir da análise da consciência histórico-cultural que os alunos já possuem. Para isso, vinte alunos responderam a um questionário contendo doze perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. O objetivo do questionário era ter acesso ao que os alunos sabem sobre cultura, cultura popular e erudita, fonte histórica, sobre o cordel, cultura nordestina e se há um diálogo entre essas culturas, cultura paranaense e cultura nordestina, a forma que ele acontece em Maringá, se acontece.

Num segundo momento foi feita uma visita ao Nordeste com o objetivo de conhecer alguns locais de maior difusão dessa prática cultural, fui até o Estado de Pernambuco nas cidades de Recife e Olinda e na Paraíba. Na Paraíba, busquei ter acesso ao acervo de cordel da biblioteca Atila de Almeida que fica em Campina Grande, porém, a visita a mesma foi feita no dia 18 de janeiro de 2018, período em que a Universidade Estadual da Paraíba estava em recesso e a biblioteca encontrava-se fechada. Mesmo assim, a viagem foi válida, pois houve um contato aleatório com a cultura nordestina, com a venda ambulante de cordéis, com repentistas tocando suas violas e declamando seus versos. Foi uma vivência que estará contribuindo para pensar o desenvolvimento das aulas-oficinas.

Em relação à organização do trabalho, foi feita uma discussão de cultura no primeiro capítulo, enfatizando o processo de construção histórico-cultural do Brasil e a busca por “uma identidade brasileira” ao longo desse processo. Pelo viés da pluralidade cultural, da miscigenação e do encontro da cultura oral com a escrita, é abordado nesse capítulo a ideia de dicotomia cultural – mundo oficial e mundo real ou cultura erudita e cultura popular, para isso está sendo utilizado como escopo teórico, o pensador russo Mikhail Bakhtin, além de outros teóricos que complementam a ideia de carnavalização, circularidade cultural e filtros culturais como Carlo Ginzburg e Roger Chartier.

Foi feito também uma leitura das Diretrizes e Bases Curriculares do Estado do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que abordam algumas questões concomitantes à pesquisa, como a necessidade da incorporação de

pesquisas e reflexões a respeito de manifestações culturais; a necessidade da interatividade com outras áreas como a antropologia, a sociologia e a literatura; os conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e dialogismo. Além de elencar a necessidade do desenvolvimento de uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais. As Diretrizes enfatizam também a necessidade de se fazer uma leitura dialógica das fontes e identificar diferentes vozes contidas nelas. Além de um currículo baseado no princípio não só científico, mas artístico e filosófico, entendendo que o homem se afirma no mundo não só através do pensamento, mas através dos sentidos. Sendo assim, a possibilidade de a arte ser um caminho para trabalhar os sentidos e superar a alienação.

Na sequência e ainda no primeiro capítulo é abordado a perspectiva da consciência histórica de Jörn Rüsen tendo em vista a qualidade do ensino de história através do trabalho com a consciência que os alunos já possuem a respeito de alguns conceitos básicos levantados na pesquisa e o que se pode fazer a partir desse conhecimento prévio. Dando um suporte metodológico para as aulas-oficinas e possíveis mudanças significativas que possam acontecer a partir das mesmas.

No mesmo capítulo também foram apresentados alguns conceitos bakhtinianos que podem ser pensados no trabalho com o cordel em sala de aula. Levando em consideração a discussão de Bakhtin sobre linguagem, sendo que “para uma melhor compreensão da forma de ser da linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem” (BRAIT, 2017, p.80). Entre os principais conceitos de Bakhtin enfatizados nesse capítulo, estão o de dialogismo, polifonia, intertextualidade, carnavalização e paródia. Conceitos que se entrelaçam e que são fundamentais para pensar a produção e o discurso dos folhetos de cordel.

O segundo capítulo aborda a historicidade do cordel no Brasil, sua origem desde o século XIX; o Nordeste como local de difusão; o papel de Leandro Gomes de Barros como mediador do oral para o escrito; a caracterização e a estrutura física, métrica e tipográfica dos folhetos de cordel; a musicalidade inerente aos folhetos; sua relação com os europeus; os principais temas abordados no cordel dito “tradicional” que são aqueles do final do século XIX e início do século XX, temas que tratam dos principais fenômenos da República Velha, como o messianismo, o cangaço e o coronelismo.

Nesse segundo capítulo, foi feita uma discussão a respeito da invenção de uma tradição caracterizada pela incorporação de um costume europeu aqui no Brasil, na região Nordeste especificamente, e de onde teria sido cunhado o termo “cordel”. Para isso nos pautamos na abordagem de Eric Hobsbawn sobre o assunto. Fator que justifica o título da pesquisa chamar-se Folhetos de Acontecido e não Cordel e sua Função no Ensino de História. Pois, foi entendido a partir da leitura de trabalhos como os de Márcia Abreu, que haviam duas categorias desse tipo de literatura, os romances e os folhetos. Esses últimos, responsáveis por narrar notícias e acontecimentos e que por isso eram chamados de folhetos de acontecido. Porém, foram renomeados pela academia e por intelectuais que entenderam a prática como similar ao que ocorria em Portugal.

O terceiro capítulo trata especificamente do cordel enquanto fonte para o ensino de história. Enfatizando alguns trabalhos já realizados e sugerindo uma metodologia com o uso do cordel em sala de aula a partir do trabalho da professora Ana Cristina Marinho e do professor Helder Pinheiro. Na sequência desse terceiro capítulo, é apresentado um cordelista e uma de suas produções como base desse trabalho e exemplo para ser utilizado no ensino de história. Foi feita uma breve apresentação do cordelista cearense Antônio Gonçalves da Silva, ou mais popularmente conhecido como Patativa do Assaré e o cordel que de certa forma inspirou esse trabalho de pesquisa, intitulado “A Triste Partida”.

No quarto capítulo, apresento as ideias prévias dos alunos, as protonarrativas, a categorização das mesmas, relacionando-as a conceitos abordados nos três primeiros capítulos do trabalho, a respeito de cultura, dicotomia cultural, cultura popular, cultura erudita, historicidade do cordel e ensino de história.

Em seguida, no quinto e último capítulo, apresento um breve material resumindo os processos e caminho a serem trilhados ao escolher utilizar como objeto e fonte documental os folhetos de acontecido no ensino de história. Demonstrando na sequência um exemplo simples de plano de aula-oficina. Por ter tido apenas experiências fragmentadas ao longo de 2017 em sala de aula com alunos do fundamental e médio, mas que não foram oficialmente registradas. E, por não ter conseguido aplicar efetivamente e documentar as aulas-oficinas, apresentarei três vídeos.

O primeiro vídeo explicando o quinto capítulo e os processos e caminho necessários de pesquisa para utilização do cordel no ensino de história pautados nos processos da própria dissertação. Explico os passos para o trabalho com os folhetos de acontecido e sua função no ensino de história. Demonstrando a possibilidade de trabalhar com os conceitos substantivos, que podem ser classificados com os temas da produção de cordel tradicional (República Velha, Cangaço, Messianismo).

Por isso apresentarei dois exemplos de cordel, ao longo dos outros dois vídeos, o do Patativa do Assaré, “A Triste Partida” e um outro cordel da cordelista Mariane Bégio, “Lampião, lá do Sertão”. Demonstrando também os conceitos estruturais ou de segunda ordem que se referem aos princípios metodológicos do ensino de história, sendo eles: as fontes e evidências, a explicação histórica, a interpretação, a narrativa, etc. (RAMOS, 2016, p. 55)

As aulas-oficinas terão o propósito de apresentar evidências históricas, nesse caso, tratando-se do cordel, também culturais. O conhecimento da voz ou das vozes que ecoam nos folhetos, o que Bakhtin denomina de polifonia, os vários discursos e consciências sociais. Buscando através desse método o desenvolvimento de uma empatia histórica, a demonstração de um conhecimento histórico em diferentes perspectivas. Entendendo que, por esse caminho é possível obter um ensino de história qualitativo e a literacia histórica, onde os integrantes desse processo possam olhar e ler o mundo através das lentes da história, se compreendendo e compreendendo alteridades.

CAPÍTULO 1 - DISCUTINDO CULTURA E CONSCIÊNCIA

1.1 Conceito de cultura

Definir cultura é uma tarefa complexa, porque o termo já passou por diversas modificações ao longo do tempo. No entanto, cultura é um termo polissêmico, há diversas respostas para conceitua-la. Pode estar ligada a alguma atividade com a terra, do cultivo de algum alimento e o desenvolvimento da agricultura; o cultivo de alguma flor, floricultura; o cuidado com os peixes, a apicultura, entre outras atividades de cuidado e cultivo da natureza e dos animais.

A capacidade que o homem tem que o distingue dos animais que é a de transformação da natureza e a criação de símbolos, de instrumentos, de artefatos, isso pode significar cultura. O ato de criação de um instrumento musical a partir da imitação do som do coração, o surgimento do tambor é um ato cultural. A criação da ideia de um deus, o culto a uma divindade específica de um determinado espaço e povo, caracterizando uma cultura religiosa criada para esse povo. A criação de tradições, o conjunto de crenças que recebemos de nossos pais, o jeito de falar, de agir, de ser, as danças, as músicas, as histórias, as cantigas que ouvimos na infância. A arte, enfim.

Porém, por muito tempo houve uma certa dicotomia dividindo o indivíduo que tem cultura e o que não tem, caracterizando, o letrado e erudito, de homem-culto, em contrapartida, o matuto, o analfabeto, de homem *xucro*, sem-cultura. No decorrer dos estudos históricos e antropológicos foi possível perceber uma mudança de paradigmas e compreender que tudo que vivenciamos está expressando modos e práticas culturais específicas. Recorremos ao dicionário para termos um conceito simples sobre cultura. Segundo o Aurélio (2001), cultura é um:

Ato, efeito ou modo de cultivar. O conjunto dos padrões de comportamento, das crenças das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidas coletivamente, e típicos de uma sociedade. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. (FERREIRA, 2001, p.197)

No entanto, qualquer conceito que se apresente aqui nesse trabalho não será suficiente para definir cultura, pois é um campo que procura ainda significados e que está em constante processo de construção de significados e desmistificação de conceitos. Geertz (1973) apresenta-nos nessa direção seu conceito de cultura em busca de significação:

O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ, 1973, p. 4)

Adentrando à história do Brasil e partindo da pluralidade étnica existente no país, onde todos, exceto os indígenas são migrantes que para cá vieram e trouxeram muito de seus valores, credences e costumes, é importante pensar e repensar o conceito de “uma cultura brasileira” e a ideia de identidade. A partir do contato de diferentes povos no século XVI muito se fez no sentido de estabelecer uma cultura única. Sendo que, desde a colonização, através do processo de catequização dos indígenas feito pelos jesuítas e depois o mesmo processo feito com os africanos, percebemos o caráter de hegemonia de uma cultura sobre a outra. Com a independência no século XIX e a oficialização do catolicismo com o Regime de Padroado fixado na Constituição monárquica de 1824, institucionaliza-se, de certa forma, a cultura lusa como superior e hegemônica dentro do território brasileiro. Muito se tentou fazer ao longo da primeira metade do século XX, na tentativa de buscar uma interpretação para o Brasil e todo um movimento de compreensão da sociedade brasileira e redefinição nacional, sendo que:

A revolução de 1930, o Estado Novo, as transformações da infraestrutura econômica colocam para os intelectuais da época o imperativo de se pensar a identidade de um Estado que se moderniza. A problemática do nacional e do popular nos anos 1950 e 1960 também se referem às questões econômicas e políticas com as quais se debate o Estado brasileiro no período. (...) Por fim, vimos que com o golpe militar o Estado autoritário tem a necessidade de reinterpretar as categorias de nacional e de popular, e pouco a pouco desenvolve uma política de cultura que busca concretizar a realização de uma identidade “autenticamente” brasileira. (ORTIZ, 1994, p. 130)

Essa busca por uma identidade pode se caracterizar pela busca de uma certa homogeneidade. Ainda mais que o caráter do colonialismo ou de países que passaram por um processo colonialista, como no caso do Brasil, é a dominação e exploração do “mais fraco” pelo “mais forte”. E mesmo tendo superado esse período colonial, os resquícios dessa dominação imperam sobre a cultura dos povos e territórios dominados. No ensino de história, por exemplo, ao longo do século XIX e XX prevaleceu a história branca eurocêntrica em detrimento da história dos povos daqui, quiçá, ainda hoje contamos a história numa perspectiva europeia, inserindo o Brasil somente a partir da era moderna, bem como nos atendo à divisão clássica tradicional que nos engessa e que parece estar tão arraigada no ofício dos historiadores que levará demasiado tempo para desapropriar-se dessa divisão quadripartite e apropriar-se de uma linguagem e narrativa histórica que considere os processos históricos de desenvolvimento dos povos colonizados, bem como seus valores, costumes e culturas. Marc Ferro:

Fazendo um estudo sistemático sobre os livros didáticos de muitos países europeus, Roy Preiswerk e Dominique Perrot organizaram um inventário dos estereótipos dessa história “branca” dos princípios que fundamentam sua periodização e dos principais valores mantidos na relações entre os brancos e o resto do mundo: respeito à ordem e à lei, unidade nacional, sentido de organização, monoteísmo, democracia, sedentarismo, industrialização, marcha para o progresso, etc. Em todos os países da Europa encontram-se mais ou menos os mesmos valores. (FERRO,1983, p. 22)

Compreender a relação de povos e de diferentes culturas fruto do processo colonizador é perceber uma atmosfera de conflitos. Pois, o “mais forte”, o colonizador, dominará o “mais fraco”, o colonizado e irá impor o que ele considera ser o mais certo para todos. O conflito de costumes é importante para perceber de que forma uma cultura se sobrepõe a outra, de que maneira a cultura metropolitana se torna hegemônica em detrimento da marginalização da cultura dos povos colonizados, por exemplo. Nesse sentido, pensar a própria ideia de hegemonia cultural e que ela impõe uma dominação aos governados ou a todos que não são intelectuais, sobre isso e ao menos na Inglaterra, Thompson (1998) enfatiza que:

O conceito de hegemonia é muito valioso e sem ele não saberíamos compreender como as relações eram estruturadas. Mas embora essa hegemonia cultural possa definir os limites do que é possível, e inibir o crescimento de horizontes e expectativas alternativos, não há nada determinado ou automático nesse processo. Essa hegemonia só pode ser

sustentada pelos governantes pelo exercício constante da habilidade, do teatro e da concessão. Em segundo lugar, essa hegemonia até quando imposta com sucesso, não impõe uma visão abrangente da vida. Ao contrário, ela impõe antolhos que impedem a visão em certas direções, embora a deixem livre em outras. (THOMPSON, 1998, p. 79)

A relação entre o Estado, a cultura e a identidade nacional pode ser traduzida e até desmistificada por “intelectuais como Câmara Cascudo, Sílvio Romero pesquisadores da tradição dos estudos folclóricos; que procuram encontrar na cultura popular os elementos que constituiriam o homem brasileiro” (ORTIZ, 1994, p.127).

O fato é que, ao longo do processo de construção da história brasileira, se estabeleceu o que podemos entender como uma dicotomia cultural, onde de um lado existe uma cultura oficial, letrada e erudita e do outro uma cultura subalterna, de forma oral, empírica e popular. Ou seja, essa última representada pelas tribos indígenas que aqui estavam e pelos africanos que para cá vieram que não tinham acesso à cultura escrita e tinham sua cultura marcada por tradições de transmissão oral e rituais simbólicos de passagem.

Esse segundo conceito de cultura, a subalterna, também [e caracterizada pela vida rural, pelos costumes distanciados do da cidade. Lígia Vassalo (1993) em seu livro *O Sertão Medieval* aborda o conceito de dicotomia a partir da visão de Bakhtin.

Para a abordagem da dicotomia existente entre a cultura oficial, letrada, formal ou de elite *versus* cultura popular, a contribuição pioneira deve a Mikhail Bakhtin, que trouxe uma luz particularmente nova a questão. Na linha do estudioso russo desenvolveu-se uma reflexão que alarga suas pesquisas, não só quanto à análise das relações textuais como também aos vínculos culturais entre periferia e centro, problema candente para as terras recém-descobertas. (VASSALO, 1993, p. 47)

Ao estabelecer tal dicotomia, Bakhtin caracteriza cultura oficial como sendo a “da Igreja e do Estado, portanto das altas camadas sociais” (VASSALO, 1993, p.47). E em contrapartida aos padrões rígidos da cultura oficial, o autor situa a cultura popular que “exprime-se por uma linguagem própria, que Bakhtin identifica à da feira e da praça pública” (VASSALO, 1993, p.47).

Thompson, ao analisar os costumes, cultura e tradições populares inglesas, enfatiza que:

Em um certo sentido, a cultura plebeia é do povo: uma defesa contra as intrusões da *gentry* e do clero; consolida aqueles costumes que servem aos interesses do povo; as tavernas são suas, as feiras são suas, a *rough music* está entre seus meios de autoregulação. Não estamos diante de qualquer

cultura tradicional, mas de uma cultura bastante peculiar. Por exemplo ela não é fatalista, oferecendo consolo e defesas ao longo de uma vida completamente determinada e restrita. É sim, picaresca, e não só no sentido mais óbvio de que um número maior de pessoas se movimentam, vão ao mar, são levadas para as guerras, experimentam os azares e as aventuras da estrada. (THOMPSON. 1998, p. 21)

Do contato e conflitos que são próprios dos processos de dominação e colonialismos ao longo da história, ocorreu o fenômeno da carnavalização que suspende, ainda que temporariamente, as hierarquizações de costumes, misturando os atores da cultura subalterna e da cultura erudita, criando:

Uma espécie de segunda vida – a da praça pública – que instaura um novo modo de relações humanas, porque mistura os participantes, sem distinguir atores e espectadores, liberando-os das imposições e hierarquias da vida ordinária. O carnaval cria uma suspensão da temporalidade habitual e configura um momento de marginalidade total, de fuga do cotidiano. Permite assim uma nítida inversão da rotina da vida diária, com a qual contrasta tanto quanto em relação aos ritos oficiais onde domina a formalização. (VASSALO, 1993, P. 47)

Portanto, na visão de Bakhtin, o carnaval seria o momento em que a periferia se tornara o centro; o riso e a cultura popular assumem o comando e acontece a integração de toda sociedade. Sendo assim, ascendemos a discussão sobre a relação entre cultura das classes subalternas e a das classes dominantes. Até que ponto a primeira está subordinada à segunda? Sendo possível aqui, introduzir o conceito de circularidade cultural.

A mesma problemática da dicotomia cultural e de que em algum momento da história há uma mistura e troca entre elementos que caracterizam a cultura oficial e elementos que caracterizam a cultura popular, entre eles a escrita caracterizando a primeira e a oralidade caracterizando a segunda. Essa problemática foi enfatizada pelo historiador Carlo Ginzburg, ao analisar o processo do moleiro Menocchio condenado à inquisição no século XVI. Ginzburg assinala no início dessa obra o conceito de cultura em Bakhtin como um processo circular.

Pode-se ligar essa hipótese àquilo que já foi proposto, em termos semelhantes, por Mikhail Bakhtin, e que é possível resumir no termo “circularidade”: entre a cultura das classes dominantes e das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo. (GINZBURG, 2006, p.10)

Thompson ao abordar costumes em comum na Inglaterra ao longo do século XVIII, faz essa abordagem sobre contato e conflito de costumes dos dominantes e dos subordinados e traz um conceito de cultura não monológico. O historiador discute cultura como um conjunto de práticas diferentes que dialogam e formam sistemas mais complexos, sendo assim:

...uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que haja sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de “um sistema” (THOMPSON, 1998, p. 17)

Bakhtin, em seus estudos sobre Rabelais e a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, nos convida a perceber categorias dessas duas vidas, elementos que distinguem esses dois mundos e que o caracterizam. Sendo eles, como já foi dito, o Estado, a Igreja, a escrita, como categorias, espaços e instituições que representam a primeira vida, ou o Mundo Oficial e do outro lado, a praça pública, a feira como elementos de uma segunda vida, representada pelo povo, pela oralidade. Ele mesmo defende que:

Todos esses ritos e espetáculos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação às formas do culto e às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida* aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas. Isso criava uma espécie de dualidade do mundo e cremos que, sem leva-la em consideração, não se poderia compreender nem a consciência cultural da Idade Média nem a civilização renascentista. (BAKHTIN, 1987, p. 5)

Porém, segundo o mesmo autor, tal dualidade não é um princípio do final da Idade Média, levando em conta a cristalização de uma religião, sendo ela o Cristianismo, nem mesmo o período que se dá o início da Formação de Estados Nacionais. Para ele:

A dualidade na percepção do mundo e da vida humana já existia no estágio anterior da civilização primitiva. No folclore dos povos primitivos encontra-se, paralelamente aos cultos sérios (por sua organização e seu tom), a existência de cultos cômicos, que convertiam as divindades em objetos de burla e blasfêmia (riso ritual); paralelamente aos mitos sérios, mitos cômicos e

injuriosos; paralelamente aos heróis; seus sócios paródicos. (BAKHTIN, 1987, p. 05)

Bakhtin (1987) ao elaborar um pensamento a respeito da cultura popular na transição da Idade Média para o Renascimento na obra do escritor Rabelais e ao distinguir elementos dos dois mundos, o oficial e não-oficial, apresenta o grotesco e o riso como elementos dessa segunda vida. Sobre o grotesco, que derivando do latim, de gruta, de algo feio, inacabado e ridículo, relacionado ao caráter popular e a aspectos que demonstram o devir, ele diria:

Nas formas mais altas do realismo grotesco e folclórico, como nos organismos unicelulares, não resta jamais um cadáver (a morte do organismo unicelular coincide com o processo de multiplicação, é a divisão em duas células, dois organismos, sem “desfazimentos”), a velhice está grávida, a morte está prenhe, tudo que é limitado, característico, fixo, acabado, precipita-se para o “inferno” corporal para aí ser refundido e nascer de novo. (BAKHTIN, 1987, p. 46)

O segundo elemento do mundo não-oficial destacado por Bakhtin é o riso em contraposição ao lado sério do mundo oficial, segundo o autor:

...o riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo. (BAKHTIN, 1987, p 57)

Para Bakhtin, o riso é um elemento marcante da cultura popular por seu caráter universal e subversivo. O riso verdadeiro como um elemento que expressa liberdade e que contesta a autoridade da cultura oficial caracterizada pelo medo, pela violência, pela imposição e intimidação. Segundo Bakhtin (1987):

Na cultura clássica, o sério é oficial, autoritário, associa-se à violência, as interdições, às restrições. Há sempre nessa seriedade um elemento de medo e de intimidação. Ele dominava claramente na Idade Média. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso. (BAKHTIN, 1987,82)

Bakhtin vai tecendo sua discussão sobre cultura e costurando conceitos como o de dicotomia cultural, a divisão de cultura em dois polos, porém que se

misturam no fenômeno da carnavalização e da circularidade cultural, a troca do mundo oral com o mundo da escrita, a suspensão da hierarquização. Mesmo assim, deixa claro as categorias que constituem os dois mundos, ainda que ocorra a circularidade. Apresenta-nos junto ao conceito de carnavalização o de paródia. Paródia, na visão do de Bakhtin, como a inversão dos mundos, onde o mundo inferior será travestido ao mundo superior, pela permuta, pela renovação das vestes e personagens sociais.

...a permutação do superior e do inferior hierárquicos: o bufão era sagrado rei; durante a festa dos loucos, procedia-se à eleição de um abade, de um bispo e de um arcebispo para ri, e nas igrejas sob a autoridade direta do papa, de um papa para rir...A mesma lógica topográfica presidia à ideia de pôr as roupas do avesso, as calças na cabeça, e a eleição de reis e papas para rir: era preciso inverter o superior e o inferior, precipitar tudo que era elevado e antigo, tudo que estava perfeito e acabado, nos infernos do “baixo” material e corporal, a fim de que nascesse novamente depois da morte. (BAKHTIN, 1987, p.70)

Nesse sentido, os homens da Idade Média tinham igualmente duas vidas: a oficial e a não-oficial ou a carnavalesca, e dois aspectos do mundo: um piedoso, sério e autoritário, o outro, cômico. Esses dois aspectos coexistiam na sua consciência. A cultura cômica da Idade Média estava essencialmente isolada nas festas e recreações. Paralelamente, existia a cultura oficial séria, rigorosamente separada da cultura popular da praça pública. Sobre o riso, como categoria desse mundo não-oficial, Bakhtin enfatiza que:

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura. (BAKHTIN, p. 105)

É claro que é indispensável reler o texto de Rabelais com os olhos dos seus contemporâneos, homens do século XVI e não com os olhos dos iluministas ou dos homens do século XXI. E, através dessa leitura é possível caracterizar e compreender o riso com o “próprio movimento da vida”, isto é, o devir, a alternância, a alegre relatividade da existência.

A escrita sendo outro dos elementos associados ao mundo oficial e praticada pela alta camada social, sobretudo pelo clero que detinha o monopólio do

saber na antiguidade. Na Baixa Idade Média esse monopólio vai sendo rompido por conta das necessidades comerciais da burguesia, que precisaria saber ler e escrever para praticar o comércio, porém ainda há o predomínio da cultura oral. Segundo Lígia Vassalo, o declínio da cultura oral em decorrência do avultamento da escrita se dá “em fins do século XIII para se tornar definitivo no século XV, indicando a decadência da joglaria palaciana em prol do livro. Por isso, paulatinamente o jogral como agente cultural perde as funções de criador ou divulgador de narrativas e poemas...” (VASSALO, 1993, p. 54).

Fator que repercutirá intensamente nessa problemática de cultura oficial e cultura popular é o surgimento da imprensa no século XV. O livro nesse contexto sendo um “instrumento dos letrados das classes dominantes”, porém, “não deixou inteiramente de se divulgar por via oral”. (VASSALO, 1993, p. 55). Foi nesse contexto de grande diferenciação cultural que se deu o auge dos folhetos de cordel. Ou seja:

...quando o livro ainda é raro e caro, ocorre o apogeu dos folhetos de cordel como forma de literatura popular. Representam o intermediário efêmero e barato entre o escrito e o oral, na medida em que imprimem textos que guardam as marcas até mesmo verbais da tradição a que pertencem. Os folhetos, presos a cordéis, são vendidos a baixo preço na rua, ao público popular, que tinha seus escritores próprios, fornecedores da sua literatura, como Baltazar Dias, o famoso cego de feira português...tais cegos são ainda epígonos da velha joglaria que se adaptam às novas condições criadas pela invenção da imprensa, passando a negociar o texto impresso dos romances e cantigas que eles próprios cantavam ou recitavam...” (VASSALO, 1993, p. 55)

Sendo assim, os livros de cordel, aqueles que foram estudados por Chartier originários da França, demonstram características distintas dos outros livros, desde o papel até o valor que são vendidos. Veja:

O livro da coleção de livros de cordel distingue-se dos outros antes de mais pelo seu aspecto físico: é um livro geralmente brochado, geralmente com capa de papel, e de um papel que, na maioria dos casos (mas nem sempre), é azul. Distingue-se também pelo seu preço. (...) A grande maioria das publicações de Troyes vale menos de um soldo por exemplar, e um grande número menos de seis dinheiros. (CHARTIER, p. 181)

Mas, o que veio primeiro? O conto oral ou a página escrita? A resposta vem de forma imediata, o som veio primeiro, depois veio a necessidade de letras e palavras para dar nome aos sons. Nesse sentido, a criação da escrita é um importante momento da história de todas as civilizações, ela marca o momento em que se pode

registrar em palavras os fatos. Porém, a inexistência da escrita não significa ausência de fatos, ausência de verdades históricas. O conto oral tem sua importância por significar esse aspecto natural da existência humana que é a emissão sonora. Uma criança quando nasce, não sabe nenhuma palavra, muito menos escrever e ler, mas emite sons. O conto, geralmente feito pelas avós e mães aos filhos e netos, segundo Câmara Cascudo, “revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões, julgamentos. Para todos nós, é o primeiro leite intelectual” (CASCUDO, 2012, p. 249).

É muito importante que se discuta no ensino de história a cultura oral. E, como ao longo do tempo a oralidade foi sendo subalternizada por conta da escrita, promovendo dicotomias abissais. Entendendo a importância da escrita para os registros dos fatos, já que:

Certamente que não se deseja recuar no tempo para uma transmissão comunicacional puramente oral. O que se problematiza é o modo absoluto, construído ao longo da história, de ver o mundo apenas pela ótica letrada, em vez da conjugação dos saberes, preferiram-se as divisões extremadas de ambos. O saber proveniente da oralidade é tão importante quando o da escrita, e não impede uma atividade intelectual complexa. Aliás, a voz constitui um saber primordial. (BRITO, 2010 p. 15)

É muito comum nas civilizações antigas onde o domínio da escrita era para poucos, vemos que a preservação da memória era feita de forma mnemônica, envolvendo o uso de ritmo verbal e musical, pois cada pronunciamento tinha de ser lembrado e repetido. Como exemplo clássico, “a obra de Homero considerada fundadora da literatura ocidental, ela foi, antes de tudo, um acontecimento oral” (BRITO, p.23). Porém, “ser culto e ser letrado na Grécia Antiga, não eram necessariamente sinônimos. (...) “somente no século IV a palavra *grammatikós* entrou em uso para designar uma pessoa capaz de ler, sem implicar que essa habilidade fosse sinônimo de educação” (BRITO, 2010, p. 23).

Entretanto, parece que essa dicotomia-cultural, culto e não-culto vem de muito longe:

A palavra literacy vem do latim littera (letra), com o prefixo cy, que indica condição, ou qualidade de ser. O termo “letrado”, *litteratus*, foi cunhado pelos romanos, bem como o seu oposto, “iletrado”, *iliteratus*. O primeiro para

designar “pessoa de letra”, de alto nível cultural, culta. O seu contrário carrega forte sentido pejorativo, como “gente sem cultura”, que pode se ramificar em vocábulos não menos depreciativos, como: atrasados, ignorantes e assim por diante. Dessa forma, dominar as letras é também ter mais chance de “dar-se bem na vida”. E mais que isso, não ler e não escrever em uma sociedade regida e dominada pela escrita teria o mesmo sentido de ser gente menor, destituída de valor. (BRITO, 2010, p.24)

A própria poesia na antiguidade era para ser ouvida ou cantada, tinha um caráter oral, documentos escritos não eram considerados, por si mesmos, prova adequada em contextos legais até a segunda metade do século IV a.C. Mesmo o texto escrito era comumente composto para ser lido em voz alta, e a transmissão oral em público era ainda comum no século II d.C. (BRITO, 2010, p.25).

Nesse sentido, no que tange a oralidade e escrita como possibilidades de manifestação do pensamento humano, tendo em vista o peso da escrita, convém destacar que “foi uma das invenções que mais impulsionou o espírito humano e o lançou para frente. Porém, não foi, não é, nem será a única possibilidade de o homem realizar seu pensamento” (BRITO, 2010, p. 26). Compreendendo a importância da escrita no processo de desenvolvimento intelectual e humano “é pertinente dizer que ela nasceu como soma do esforço humano para compreender o mundo, e não como única e cristalizada forma de expressão. Por isso, não exclui a riqueza própria da oralidade (BRITO, 2010, p. 27). Nessa perspectiva:

Franco Trabattoni entende que, para Platão, “o saber mais precioso de que o homem dispõe é aquele que permanece na sua alma, muito ou pouco que seja da visão das ideias, advinda antes de nascer; nenhum *logos*, nenhuma tradução em palavras pode resultar senão imperfeita e de menor valor em relação a ela”. Trabattoni está se referindo justamente à teoria da reminiscência platônica, segundo a qual há um saber inato a alma humana que pode ser recordado. E esse saber seria melhor adquirido por meio do discurso oral. Dito em outros termos, a comunicação oral facilitaria a rememoração, uma vez que o exercício da mente estaria mais presente. O escrito, ao contrário, causaria uma ilusão de saber. Ele “petrifica” o pensamento e, por ser uma cópia dele, poderia levar à possibilidade do engano, não levar à reflexão. Daí sua escrita ser em forma de diálogo para manter a dialética. O discurso oral, portanto, seria mais eficaz para fixar o saber, recordar o que já é inerente à alma. (BRITO, 2010, p. 28, 29)

A importância que a cultura oral tem para a escrita e a escrita para a oral desconstrói essa dicotomia-cultural que enfatiza Bakhtin. A partir de um contato e circularidade e de um influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura

hegemônica, particularmente intenso na primeira metade do século XVI, o encontro da página escrita com a cultura oral. (GINZBURG, 2006, p.15). Dessa forma, falando novamente do moleiro estudado por Ginzburg:

... não quer dizer que o livro para Menocchio fosse incidental, um pretexto. Ele mesmo declarou, como veremos, que pelo menos um livro o inquietara...Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para si mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim aos juizes – as “opiniões [...] [que] saíram da sua própria cabeça”. (GINZBURG, 1987, p. 72, 73)

Segundo o mesmo autor, “ a vitória da cultura escrita sobre a oral, foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo” e “ a ideia da cultura como privilégio fora gravemente ferida (com certeza não eliminada) pela invenção da imprensa (GINZBURG, 1987, p. 104, p.105).

Segundo Thompson (1998), precisamos ter cuidado quanto a generalizações como “cultura popular”. Para ele, a cultura plebeia que se reveste da retórica do “costume” não se autodefiniria, nem era independente de influências externas. Assumira sua forma defensivamente, em oposição aos limites e controles impostos pelos governos patrícios. (THOMPSON, 1998, p. 17)

As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares. Sempre que a tradição oral é suplantada pela alfabetização crescente, os produtos impressos de maior circulação, panfletos, coletâneas de últimas palavras e relatos anedóticos de crimes – tendem a se sujeitar a expectativas da cultura oral, em vez de desafiá-las como novas opções. (THOMPSON, 1998, p 18)

Pensando a ideia da circularidade, o que se percebe, não só em países como Portugal e França, mas também no estudo sobre a cultura popular tradicional da Inglaterra, a questão do sincretismo de costumes, por Bakhtin nomeado como carnavalização, por exemplo, Thompson definiria de um modo a compreendermos que existe certa arbitrariedade por parte das instituições oficiais ao se apropriarem de manifestações subalternas. Certo que:

...o clero que exerce suas funções pastorais com desvelo sempre encontra maneiras de coexistir com as superstições pagãs e heréticas de seu rebanho. Por mais deploráveis que essas soluções de compromisso pareçam aos teólogos, o padre aprende que muitas das crenças e práticas do “folclore” são inofensivas. Se anexadas ao calendário religioso anual, podem ser assim cristianizadas, servindo para reforçar a autoridade da Igreja. (THOMPSON, 1998, p. 51)

O conflito entre plebeus e patrícios adquire significado no âmbito de um certo equilíbrio nas relações sociais. A cultura plebeia não pode ser entendida independente desse equilíbrio. A definição da cultura do povo seria a antítese da definição da cultura dominante (THOMPSON, 1998, p.77). No entanto, nesse processo de contato e circularidade entre as práticas culturais da plebe e dos patrícios ocorreria o que Ginzburg (2006) denomina de filtros culturais que é quando:

...ideias ou crenças originais são consideradas, por definição, produto das classes superiores, e sua difusão entre as classes subalternas um fato mecânico de escasso ou mesmo de nenhum interesse; como se não bastasse, enfatiza-se presunçosamente a “deterioração” a “deformação”, que tais ideias ou crenças sofreram durante o processo de transmissão (...) os pensamentos, crenças, esperanças dos camponeses e artesãos do passado chegam até nós através de filtros e intermediários que os deformam. É o que basta para desencorajar, antecipadamente, as tentativas de pesquisa nessa direção. (GINZBURG, 2006, p. 12,13)

A partir do século XVIII com a Revolução Industrial e o processo de revolução demográfica, revolucionou-se também as necessidades, destruindo a autoridade de certos costumes. Nesse sentido que se estabelecerá uma “distinção entre o pré-industrial ou “tradicional” e o mundo moderno ” (THOMPSON, 1998, p.23). Deriva-se desse processo histórico outra dicotomia que podemos encontrar no que tange à cultura, a questão da cultura urbana e rural, a primeira tida como moderna ou fruto das modificações do mundo industrial e a segundo tida como arcaica e com práticas mais tradicionais que na visão de Vassalo (1993) “quanto mais afastada do centro cultural e político hegemônico, mais arcaica e tradicional será a sociedade e sua cultura” (p. 56).

Quanto à bipolarização cultural estabelecida, cultura popular e erudita, Thompson ainda assinala a questão da cultura patrícia e plebeia e a negligência às classes intermediárias como atores históricos no contexto inglês:

Agora talvez seja útil reafirmar, bem como precisar, algumas partes dessa discussão. Quando a propus pela primeira vez, nos anos 1970, alguns consideraram que eu teria estabelecido uma dicotomia mais absoluta entre patrícios e plebeus – sem formas intermediárias de qualquer influência mais séria - do que era minha intenção. E a crítica tem se voltado para a ausência, na minha análise, de um papel para a classe média. (...) E os críticos têm se queixado do “dualismo” e da triste polarização resultante, de eu não admitir as camadas médias como atores históricos e “negligenciar o papel da cultura urbana e da dissidência burguesa”. (THOMPSON, 1998, p. 80)

O historiador ressalta que sua abordagem não tem sido voltada à classe média, no que tange a números, riqueza e presença cultural, mas sim sobre sua identidade e influência efetiva sobre o poder, bem como a modificação do equilíbrio patrícios-plebeus. O objeto de análise de Thompson seria então esse equilíbrio, patrícios/plebeus. No momento em que se dá o rompimento de uma sociedade aristocrática para uma sociedade industrializada, a *gentry* perde sua hegemonia cultural autoconfiante. Assim:

De repente o mundo já não parecia afinal limitado em todos os pontos pelas suas regras, nem vigiado pelo seu poder. Um homem era um homem, “apesar de tudo”. Saímos do campo de força do século XVIII, e num período em que há uma reordenação estrutural das relações de classe e da ideologia. (THOMPSON, 1998, p. 85)

Thompson, ao abordar o conceito de costume denomina-o como algo local, ou *lex loci*². O costume tem um início e se desenvolve até atingir sua plenitude de modo quando um ato uma vez praticado é considerado bom e agradável ao povo, caracterizado pela prática repetitiva até que se torne costume, quando praticado por tempos imemoriáveis ganha força de lei. “Já no século XII, os direitos comuns eram exercidos de acordo com o “costume consagrado pelo tempo (p. 91).

Na interface da lei com a prática agrária, encontramos o costume. O próprio costume é a interface, pois podemos considera-lo como práxis e igualmente como lei. A sua fonte é a práxis. Num tratado sobre aforamento do final do século XVII, ficamos sabendo que os costumes em geral se desenvolvem, são produzidos e criados entre as pessoas comuns, sendo por isso chamado *Vulgares consuetudines*. Para Sir Edward Coke (1641), os costumes repousam sobre “dois pilares” – o uso em comum e o tempo imemorial. Para Carter, em *Lex Custumaria* (1696), os pilares já eram quatro: a antiguidade, a constância, a certeza e a razão. (THOMPSON, 1998, p. 86)

No entanto, é importante destacar que costume também pode ser visto como um lugar de conflito de classes, na interface da prática agrária com o poder político. Pelo fato do costume não ser algo fixo e imutável de mesmo significado as duas classes sociais, mas variável de acordo com a posição da classe, por isso o

² O costume é, *lex loci*, e pode eximir uma localidade do império do direito consuetudinário, como acontece, por exemplo, com o “Borough-English”, que permite que o filho mais moço tenha direito à herança. “Não é alegado em relação à pessoa, mas em relação ao domínio senhorial” (Fisher): “Assim o costume está vinculado à terra” e “impõe obrigações à terra” (Carter). (THOMPSON, 1998, p. 86)

costume se tornara um veículo de conflito e não de consenso entre as classes. (THOMPSON, 1998, p. 95)

A dificuldade de recuperar vestígios da cultura subalterna por não ter registros, por seu caráter oral faz com que muitas vezes tais costumes sejam erigidos de forma parcial por parte da classe dominante, assim:

Se as lembranças dos mais velhos, a inspeção e a exortação tendem a estar no centro da interface do costume entre a lei e a prática, o costume passa no outro extremo para áreas totalmente indistintas – crenças não escritas, normas sociológicas e usos asseverados na prática, mas jamais registrados por qualquer regulamento. Essa área é a mais difícil de recuperar, precisamente porque só pertence à prática e à tradição oral. Talvez seja a área mais significativa para o sustento dos pobres e das pessoas marginais na comunidade do vilarejo. (THOMPSON, 1998, p. 88)

Compreendendo costumes como um direito não escrito, estabelecido pelo longo uso e consentimento dos antepassados de uma comunidade, algo que continua a ser praticado, sendo assim “o costume continua a ser *lex loci*, e apesar de a lei dos precedentes decidir então que a respiga não podia ser reivindicada como direito consuetudinário, ela ainda podia ser reivindicada como direito local, pelo costume da herdade ou pelo regulamento da vila. (1998, p. 119)

Ao analisar a mentalidade ou a cultura política dos trabalhadores no século XVIII na Inglaterra, Thompson (1998) faz menção a transição de um mundo agrário para um mundo urbano industrial e os aspectos inerentes a esse processo, o caráter cultural de uma sociedade não alfabetizada e alfabetizada, nesse sentido:

... a memória popular, especialmente numa sociedade pré-alfabetizada, é extraordinariamente duradoura. Não há muita dúvida de que uma tradição direta se estende do *Book of orders* de 1630 às ações dos roupeiros em East Anglia e no Oeste no século XVIII. (Os alfabetizados têm memórias igualmente duradouras: o próprio *Book of orders* foi republicado, numa edição igualmente em 1662, e depois novamente em 1758, com um discurso preliminar ao leitor sobre a presente “combinação perversa para se criar escassez” (THOMPSON, 1998, p. 177).

A análise da sociedade inglesa no século XVIII feita por Thompson, demonstra a relação que existe entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento e mudança cultural de uma sociedade. Sendo que “o desenvolvimento da consciência social, como o desenvolvimento da mente de um

poeta, jamais pode ser, em última análise, planejado.” (THOMPSON, 1998, p. 304). Ocorre a passagem de uma economia do uso da terra para uma economia da moeda. Mas ainda existe um mundo comunal de uma região trabalhadora com seu nexo de mercado.

E se a comunidade é unida pelas lações de parentesco e pelo trabalho comum, possui igualmente elementos de cultura comum, feitos de fortes tradições orais (que são essenciais para transmitir os rituais populares) e de uma herança de costumes e histórias frequentemente codificados no dialeto do povo. (THOMPSON, 1998, p. 336)

A *rough music* é outra das manifestações inglesas populares que se caracteriza pelo “bater de potes e panelas” quando uma pessoa muito impopular está deixando a vida ou sendo preso. É uma espécie de “teatro de rua”. Adaptadas à função de divulgar o escândalo, “parodiam, numa espécie de antífona consciente, o cerimonial das procissões do Estado, da lei, das cerimônias cívicas, da guilda e da Igreja (1998, p. 360). Essa prática cultural surge para suprir a ausência dos tribunais eclesiásticos, em declínio na Inglaterra no final do século XVII. Sendo assim, com menos poderes para punir penalidades por delitos domésticos e sexuais, “é tentador sugerir que o vigor da *rough music* no século XVIII assinalava a substituição da regulação eclesiástica pela autoregulação comunitária no que dizia respeito a esses casos (THOMPSON, 1998, p. 363).

Sendo assim, essa prática pertence a comunidade e consiste numa forma de autocontrole social:

A *rough music* pertence a um modo de vida em que parte da lei ainda pertence a comunidade, cabendo aos seus membros a responsabilidade de executá-la. Com isso podemos concordar. Indica modos de autocontrole social e o disciplinamento de certos tipos de violência e ofensas antissociais (insultos às mulheres, abuso infantil, espancamento das esposas) que nas cidades de hoje podem estar diminuindo. Mas, quando consideramos as sociedades que têm sido objeto de nosso estudo, deve-se acrescentar um ponto. Só porque a lei pertence ao povo, não sendo alienada ou delegada, ela não se torna necessariamente mais “agradável” e tolerante, mais cômoda e amigável. É apenas tão agradável e tolerante quanto os preconceitos e as normas do povo permitem. (THOMPSON, 1998, p. 396, 397)

Um outro elemento da segunda vida e do mundo não oficial, já citado acima, configura-se com o da praça pública, em toda a sua diversidade, da unidade da cultura popular da Idade Média: no livro de Rabelais, essa unidade está organicamente aliada aos princípios novos do Renascimento.

A praça pública era o ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de “exterritorialidade” no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra. Claro, esses aspectos só se revelavam inteiramente nos dias de festa. Os períodos de feira, que coincidiam com estes últimos e duravam habitualmente muito tempo, tinham uma importância especial. (BAKHTIN, 2010, p. 133)

Sendo assim, a cultura popular não oficial dispunha na Idade Média e ainda durante o Renascimento de um território próprio: a praça pública, e de uma data própria: os dias de festa e de feira. Essa praça entregue à festa, já o dissemos várias vezes, constituía um segundo mundo especial no interior do mundo oficial da Idade Média. Um tipo especial de comunicação humana dominava então: o comércio livre e familiar.

A linguagem familiar da praça pública caracteriza-se pelo uso frequente de grosserias, ou seja, de expressões e palavras injuriosas, às vezes bastante longas e complicadas. Do ponto de vista gramatical e semântico, as grosserias estão normalmente isoladas no contexto da linguagem e são consideradas como fórmulas fixas do mesmo tipo dos provérbios. Portanto, pode-se afirmar que as grosserias são um gênero verbal particular da linguagem familiar. Pela sua origem, elas não são homogêneas e tiveram diversas funções na comunicação primitiva, essencialmente de caráter mágico e encantatório. (BAKHTIN, 2010, p.15)

Roger Chartier, afirma que cultura popular é uma categorização erudita, para além de determinados grupos, de nomear e definir outros grupos, o historiador lembra que os realizadores das práticas ditas populares não se definem assim. Adotar tal perspectiva significaria esquecer que tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objetos de lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação), (CHARTIER, 1995, p. 07).

1.2 História Cultural

Com a Escola dos Anales e a mudança no trato aos objetos historiográficos, a aproximação com outras ciências, entre elas a antropologia, surgem novos debates acerca do conceito de cultura e a presença desta nos estudos da história. Essa aproximação com a História Cultural ocorre de modo mais expressivo a partir de 1960 e com a expansão de objetos historiográficos é possível perceber

estudos mais diversificados como “cultura oral”, “cultura letrada”, “cultura popular”, “cultura erudita”. Abre-se o leque de possibilidades de compreensão de práticas e representações diversas partilhadas por grupos sociais diversos.

Com um olhar micro e macro da história compreende-se a partir dessa nova perspectiva da história cultural que qualquer indivíduo produz cultura, sem que seja necessariamente um artista, intelectual ou artesão. A linguagem, os discursos construídos dentro de uma determinada sociedade como substância da vida social são bases para uma ampla compreensão de cultura. Comunicar-se é um ato cultural e isso já implica nessa dicotomia reconhecida, cultura oral e escrita. Sendo assim, as diferentes formas de comunicação, oral, escrita, gestual, corporal, a maneira de estar no mundo social, o modo de vida se caracterizam como cultura.

A história cultural tem a finalidade de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, tarefa que supõe vários caminhos. A necessidade do historiador de explorar novos e diferentes territórios, partindo da

Emergência de novos objetos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. o que representa a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros. (CHARTIER, 1990, p. 14)

Tratando-se da História Cultural como viés orientador de todo esse processo de pesquisa, sobre a análise historiográfica do cordel e compreensão da ideia de dicotomia cultural, popular/erudito, nos pautamos aqui em Roger Chartier que discute cultura não como algo situado acima ou abaixo das relações econômicas e sociais. Chartier considera as categorias de representação e apropriação fundamentais para produção do conhecimento histórico. Os eixos norteadores dessa nova História Cultural podem ser descritos como os objetos culturais, os sujeitos, as práticas, os processos e os padrões sociais que constituem a atenção dos historiadores desse ramo.

Roger Chartier aborda essa relação entre cultura oral e cultura escrita, demonstrando que indivíduos não alfabetizados participam da cultura letrada através de variadas práticas culturais como o caso da literatura de cordel. Sendo assim, podemos entender como uma prática cultural a literatura de cordel nordestina que

representa tal dicotomia cultural – oral/escrito. E, que ao mesmo tempo promove a circularidade cultural enfatizada acima por Bakhtin.

Citando o “livro”, por exemplo, como objeto cultural que representa uma modalidade de cultura – a letrada/erudita e, ao mesmo tempo percebermos que a utilização desse mesmo objeto, ou seja, a prática de leitura dele pode ser feita de forma silenciosa e numa praça pública para diversos ouvintes. Aquele que ouve, que recebe do leitor desenvolve uma representação daquela prática de leitura.

Sendo assim, o livro é um objeto cultural, podendo pensar no advento da imprensa no século XVI, o conceito de livro antes e depois desse período. O conceito de livro hoje com a era digital. A produção de um livro está inscrita nesse universo bipolar que Chartier vai enfatizar, entre as práticas e representações dentro de momentos históricos específicos.

Ao abordar os “folhetos de acontecido” como uma prática cultural, por exemplo, podemos perceber que o ato de um poeta não-letrado, criar seus versos ir até uma feira ou praça pública e cantar para o povo e através de sua cantoria reforçar uma série de representações dentro de seu contexto (de cangaceiros, religiosos, da exaltação de figuras públicas, ou mesmo romances), assim como os trovadores medievais que contribuíam para elaborar em suas canções uma série de representações coletivas. Tal prática cultural inculca determinadas representações e moldam padrões de caráter social, viabilizando um determinado repertório linguístico e comunicativo vital para a vida coletiva. As práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais.

Podemos pensar na criação dos folhetos nordestinos, na origem deles propriamente, primeiro era uma prática oral depois se tornou escrita no final do século XIX com a figura mais expressiva nesse processo de transição oral/escrito que é o Leandro Gomes de Barros. A estrutura dos versos, a métrica, toda pensada para facilitar a memorização através das rimas e musicalidade inerente nos versos. Como essa prática (oral) acontece no Brasil propriamente? Como acontece essa relação oral/escrito, essa circularidade cultural? E o que ela representa dentro daquele contexto e depois nacionalmente como cultura brasileira?

Através dessas noções que vamos obtendo de práticas e representações é possível examinarmos tanto os objetos culturais de determinados períodos e espaços como os sujeitos que o produziram, os receptores desses objetos,

os processos de criação e difusão cultural, bem como os sistemas que dão suporte a tais processos e sujeitos, mas, essencialmente, os padrões que regem tais sociedades quando produzem cultura e consolidam costumes. Sendo assim, a história cultural, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sendo que, as representações, segundo Chartier (1990), correspondem “um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”; o que seria verdadeiramente “lutas de representações” (CHARTIER, 1990, p.17). No campo dessas lutas ocorrem as “apropriações” possíveis das representações. A perspectiva cultural de Chartier é essencialmente atrelada pela noção de poder.

As lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para entender os meios pelos quais um grupo impõe ou busca impor a sua concepção do mundo social, a sua hegemonia. A relação de representação precisa ser entendida como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente.

A estrutura do mundo social e econômico tal como as categorias intelectuais e psicológicas são construídas pelas práticas políticas, sociais, discursivas, ideológicas que constroem a figura de um sistema de sociedade. Essas delimitações constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação postulada entre o social, identificado com um real que existe por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou se desviando do real:

...esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido...dirige-se às práticas que pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferentes de interpretação. (CHARTIER, 1990, p.27, 28)

Entretanto, faz-se importante apresentar algumas considerações das discussões do autor que orientam o tratamento do objeto cordel como uma representação social. A primeira delas é o rompimento que Chartier propõe da visão de oposição sobre o letrado e o popular, uma vez que a definição de alta cultura e da cultura popular é um ato construído na referência ao outro. Logo, Chartier traz a

problemática da delimitação dos campos literários para a reflexão das relações de forças que se encontram nele, pois é a partir da dinâmica de tais relações que se formam as definições de ambos.

[...] torna-se claro que a própria cultura de elite é constituída, em larga medida, por um trabalho operado sobre materiais que não lhe são próprios. [...] Estes cruzamentos não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão sobrepostos (um letrado, o outro popular) mas como produtores de “ligas” culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas. [...] (CHARTIER, 1990, P. 56, 57)

Portanto, a vertente de uma história cultural desenvolvida por Roger Chartier, assim como Michael de Certeau, constitui um eixo importante no desenvolvimento de uma história cultural ao lado de outras perspectivas já enfatizadas nesse trabalho de pesquisa, como a de Thompson e Hobsbawn e também da abordagem polifônica de cultura de Bakhtin e Ginzburg.

1.3 Cultura nas Diretrizes Curriculares do Paraná e Parâmetros Curriculares Nacionais

A dicotomia estabelecida no âmbito das relações socioculturais foi reforçada ou consolidada no século XIX através de práticas historiográficas como a da corrente positivista. As produções historiográficas tradicionais faziam desaparecer os sujeitos da história ao darem ênfase às estruturas econômicas de longa duração e fixarem ações políticas, diplomáticas e militares de “grandes personagens” e “grandes eventos”.

O desaparecimento ou o ocultamento dos sujeitos históricos pelo movimento das grandes estruturas, pelos grandes personagens ou pelo sujeito que se debruça sobre o passado, é resultado, de certo modo, do próprio processo de construção do conhecimento no qual operamos abstrações. Abstrair significa extrair ou separar algo de seu contexto e, comumente, separamos aquilo que é considerado como geral, universal ou essencial, daquilo que é considerado individual, singular, particular. Assim, para “descobrir” os sujeitos históricos é preciso efetuar a operação inversa, isto é, contextualizar as ações dos sujeitos nos diferentes espaços de ação no cotidiano em suas esferas públicas e privadas e nas suas múltiplas dimensões – econômica, política, social e cultural – em que as estruturas e as conjunturas estão presentes. (BRASIL, p. 70, 71)

Buscando superar essa dicotomia é que surgiram ao longo do século XX correntes historiográficas como a Escola dos “Annales”, a Nova História e História Cultural que enfatizam a abordagem de uma história que considere todos os aspectos da vida social, material e simbólica. A incorporação de pesquisas e reflexões a respeito das manifestações culturais como conteúdo simbólico de um povo e a maneira de expressão de todas as classes sociais, bem como o modo como expressam sua consciência de pertencimento.

Nesse sentido, o objeto central da história para os Annales não é o passado e sim o homem. “São os homens que a história quer capturar”. (BLOCH, 2001, p.54.) Quanto a história ser ciência ou arte, Bloch (2001, p. 54), destaca a estética de linguagem de cada ciência. Partindo do princípio que a história busca compreender o humano ou os fatos humanos no tempo, fenômenos por essência muito delicados e que não são exatos, é essencial que para bem interpretá-los tenha-se um modo específico de abordagem. (BLOCH, 2001, p 54,55).

Nesse sentido é que a Escola dos Annales ao propor também uma metodologia de valorização da diversificação documental, como a utilização de imagens, objetos arqueológicos, canções, entre outros, na construção do conhecimento histórico torna necessário uma interatividade com outras áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia e literatura. Sendo assim, é possível perceber dentro das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná essa premissa, sendo que:

A abordagem local e os conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e dialogismo possibilitam aos alunos e aos professores tratarem esses documentos sob problematizações mais complexas em relação à racionalidade histórica linear. Desse modo, podem desenvolver uma consciência histórica que leve em conta as diversas práticas culturais dos sujeitos, sem o abandono do rigor do conhecimento histórico. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Nesse percurso historiográfico é que se deu a necessidade de compreender além da História com “H” maiúsculo, além dos grandes eventos e do que poderíamos chamar de “a história oficial” aquela contada pelo Estado, pela Igreja, já caracterizada nesse trabalho por Bakhtin, pautada em grandes personagens, heróis e grandes eventos. Verificou-se a necessidade de uma abordagem mais integral, partindo do pressuposto, se é que se pode denominar assim, dos “dois lados da

história” do micro ao macro, da história vista de baixo, da história dos pequenos episódios humanos.

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se as formas diversas de registro e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para a sobrevivência das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico. (BRASIL, 1999, p. 300)

Além disso, o surgimento dessas novas perspectivas historiográficas e o advento da história cultural acabou por possibilitar a leitura de uma cultura a partir de outra. “A Nova História Cultural se beneficiou de uma leitura dialógica de suas fontes, porque busca identificar as diferentes vozes nelas presentes”. (PARANÁ, 2008, p.52). Assim:

O Historiador Carlo Ginzburg também abandonou a noção de mentalidade e optou pelos conceitos de filtro cultural e de cultura popular. A partir de Mikhail Bakhtin, Ginzburg criou a noção de circularidade cultural, que se apresenta na sua obra *O queijo e os vermes* (1976). Enquanto Bakhtin examinava a cultura popular filtrada por um intelectual renascentista (Rabelais), Ginzburg realizou a operação inversa, por meio de um moleiro (Menocchio). A cultura oficial nessa concepção é filtrada pela cultura popular. (PARANÁ, 2008, P. 52)

O francês Roger Chartier tem expressado em suas produções desde 1980 um pensamento que também critica a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita em favor de uma noção de cultura compreendida como prática cultural. (PARANÁ, 2008, p. 51)

Visando a superação dos estudos economicistas, E. P. Thompson propõe a noção de experiência histórica, enfatiza um estudo das tradições culturais e populares ligadas ao cotidiano dos trabalhadores como algo que constitui historicamente a formação dessas classes, tal experiência histórica se torna expressão na consciência social dos sujeitos. No entanto, segundo Thompson (1998), a identidade social dos trabalhadores é ambígua, se altera entre uma identidade rebelde e outra obediente (THOMPSON, 1998, p.20). Sobre a identidade social dos trabalhadores, Thompson cita Gramsci:

Ao discutir a ideologia nos seus cadernos da prisão, Gramsci a vê fundamentada na “filosofia espontânea comum a todas as pessoas. Uma filosofia – conclui – que deriva de três fontes: a primeira é a “própria linguagem, que é um conjunto de determinadas noções e conceitos, e não apenas de palavras desprovidas gramaticalmente de conteúdo”; a segunda é o “senso comum” e a terceira, o folclore e a religião popular. (THOMPSON, 1998, p. 20)

Sendo assim, a Nova Esquerda contribuiu para a formação de um pensamento histórico que supere a racionalidade histórica linear ligada ao marxismo clássico. Embora considerando os conceitos relacionados aos modos de produção fundamentais, passa a dar ênfase as ações dos diversos sujeitos na construção dessas formações. No entanto, entendendo que com a introdução de novos sujeitos pertencentes ao proletariado e a novas temporalidades, formam-se novas consciências que precisam ser pesquisadas pela historiografia. O que foi feito por Thompson em “Costumes em Comum”, ao analisar costumes e tradições populares da Inglaterra investigando os motins de fome, a participação das mulheres nesses motins, a venda das esposas, a *rough music*³, entre outros.

Thompson, entende como costume dos trabalhadores urbanos e camponeses na Inglaterra do século XVIII “longe de ter a permanência rígida que a palavra ‘tradição’ sugere, o costume era um terreno de mudança e de conflito, um lugar onde interesses opostos formulavam reivindicações opostas” (1998, p. 16,17)

Tanto os historiadores da Nova Esquerda Inglesa como os da Nova História Cultural incentivam a utilização de documentos antes desvalorizados pela historiografia metódica, canções, cartas judiciais, interrogatórios, etc. Ao produzir e vivenciar o processo de constituição da humanidade, o uso destas evidências possibilita aos historiadores construir narrativas históricas que incorporem olhares alternativos quanto às ações dos sujeitos.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná nutriram-se diretamente dessas novas perspectivas historiográficas que atualmente a fundamentam e norteiam o trabalho dos profissionais de história. Na defesa de um

³ *Rough music* é o termo que tem sido comumente usado na Inglaterra, desde o fim do século XVIII, para denotar uma cacofonia rude, com ou sem ritual mais elaborado, empregada em geral para dirigir zombarias ou hostilidades contra indivíduos que desrespeitem certas normas da comunidade. (THOMPSON, p. 353, 1998)

currículo baseado no princípio científico, artístico e filosófico buscando a valorização nesse sentido, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo. Compreendendo a escola como o espaço do conflito e ao mesmo tempo do diálogo entre o conhecimento científico e o senso comum e/ou do conhecimento popular.

Diante de toda evolução científica na história, se formos pautar desde a antiguidade até o Renascimento e toda produção do pensamento ocidental que veio sofrendo alterações importantes, através de estudos de fenômenos físicos, terrestres e celestes considerando a ruptura que se deu de um pensamento teocêntrico para um pensamento antropocêntrico onde o homem se tornou o eixo e objeto de investigação. Os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico. A filosofia não desapareceu com a razão científica. Filosofia e ciência andaram juntas até o século XX quando surgiu a necessidade de métodos próprios para as ciências humanas.

As dimensões filosóficas e científicas transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

No entanto, segundo Karl Marx “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178), tais sentidos são transformados pela cultura. De onde advém a ideia da alienação do modo de sentir e pensar, devido ao sistema capitalista e à propriedade privada. Sendo assim, a formação dos cinco sentidos é um trabalho da história e não só um trabalho de fazer pensar cientificamente.

O trabalho de produzir conhecimento científico e ao mesmo tempo conhecimento cultural e artístico é parte dessa trajetória de desenvolvimento epistemológico de correntes historiográficas e está implícito às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, uma vez que:

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão

artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas. (PARANÁ, 2008, p. 23)

A arte é uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento dos sentidos e não só do intelecto como deve ser o objetivo da ciência. Ou seja, a arte pode contribuir para superar a alienação. A produção do conhecimento histórico-cultural e artístico torna possível a interdisciplinaridade através da articulação das disciplinas, o que não era possível numa educação metodista e tradicional positivista.

Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 27)

O espaço de ensino, a escola, não deve ser um local de mera reprodução do conhecimento científico, nem de mera transmissão das informações organizadas nos livros didáticos, muito menos um espaço de desenvolvimento de trabalhos copiados dos sítios na internet. A escola pode ser sim, um espaço de interação entre esses saberes, entre o saber acadêmico, o saber que o aluno traz, os saberes que circulam nas mídias e redes sociais e um espaço de criação de novos saberes, novos modos de expressão e interatividade com esse novo mundo.

1.4. Consciência Histórica

Com a ruptura da hegemonia do positivismo e a abertura a novas possibilidades de se ensinar a história como a da Escola dos Anales que considera que existe uma diversidade de testemunhos históricos, segundo Bloch (2001):

A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve tudo que fabrica, tudo que toca pode e dever informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias a nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. É que continuam a se aferrar a uma ideia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler senão os testemunhos voluntários. Criticando a “história tradicional” por deixar na penumbra “fenômenos consideráveis, porém “prenhes de consequência”, mas capazes de modificar a vida futura do que todos os acontecimentos políticos...” (BLOCH, 2001, p.80)

Ou seja, tudo o que o homem diz, escreve, faz, cultiva, transforma pode e deve informar algo sobre ele, parafraseando Bloch mais uma vez, são as ações humanas no tempo que a história quer interpretar e compreender, a história é uma ciência, uma “Ciência dos homens, dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p.55). A partir dessa nova modalidade historiográfica também surge a Nova História Cultural, que é uma importante perspectiva de se olhar a história pelo viés da cultura, de tudo que o homem cria em seu contato com a natureza e a transformação da mesma. Entretanto, existe um novo campo de investigação relativamente novo no Brasil que tem se pautado em desenvolver uma Educação Histórica ou um pensamento histórico. Sendo que:

Na década de 90 buscaram-se novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente, introduzindo-se questões relacionadas à “cultura escolar”. Baseando-se especialmente em André Chervell, os sujeitos escolares, professores e alunos, passaram a ser vistos como agentes, como construtores de conhecimento, e não como meros sujeitos que reproduzem saberes construídos em outras esferas (currículo, livro didático, universidade, mídias, etc.). (RAMOS, 2016, p.11)

Relacionado a esse novo modelo historiográfico, Jörn Rüsen (1993) entende “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver está competência. ” (1993, p. 52). Para Rüsen, esse tipo de aprendizagem é que constitui a consciência histórica e se evidencia quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicar suas identidades históricas.

A ideia de consciência histórica vem da necessidade de orientação que todo ser humano tem, de buscar orientar-se no tempo que vive, de dotar de sentido sua existência para poder viver. Sendo assim, a consciência histórica vem se tornando um dos eixos centrais do ensino de história nessa nova perspectiva da Educação História e é alimentada por um sentido de identidade. Essa perspectiva da consciência histórica considera que o saber é construído dentro e fora do espaço escolar. A família, a igreja, a mídia, a rua ensina e forma consciência. Tais espaços fornecem aos alunos ideias adequadas e mais ou menos fragmentadas sobre a história. É papel da escola explorar esse saber trazido da vida e desenvolvê-lo ou desenvolver o pensamento histórico científico.

Na perspectiva da consciência histórica se procura a construção de um “professor-consultor” e a desconstrução da imagem daquele “professor-enciclopédia” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 34), sendo que é possível a construção do conhecimento histórico com os alunos em sala de aula e não um conhecimento pronto e acabado do passado. Haja visto que os meios colocados em prática por esse professor consultor, ou seja, os métodos de ensino, para um resultado determinado, devem considerar a consciência que esses alunos trazem e em relação à adequação da função didática é importante destacar que:

A História tem uma função didática de formar uma consciência histórica cada vez mais complexa, com a perspectiva de fornecer elementos para a orientação, interpretação do passado, para dentro, construindo identidades, e para fora, fornecendo sentidos para a ação na vida prática, no sentido proposto pelo que se entende por *literacia* histórica. (SCHMITH e CAINELLI, 2009, 37)

Sendo assim, romper com o estudo do passado pelo passado é imprescindível para o trabalho com a consciência histórica, que parte de elementos que se apresentam na vida social no presente, levando em consideração que o ensino de história deve partir do presente do aluno para o estudo do passado e ao mesmo tempo partir do passado que está presente no presente. O ensino de história precisa buscar perceber de que forma o passado está presente no presente e qual passado escolher e de que forma escolhê-lo.

O ponto de partida da ciência da História, segundo Rüsen (2001), são os interesses que os homens têm de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado pelo conhecimento, no presente. Esse ponto de partida da ciência da História, pode ser também assumido como a finalidade da aprendizagem da História. Partindo do princípio que se aprende História porque a vida nos impõe determinados interesses relacionados a nossa necessidade de orientação no fluxo temporal e nos apoderarmos do passado, a partir do presente, por meio do conhecimento. Assim, pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente. “O presente não tem um significado de temporalidade

cronológica, mas, mais do que isto, o presente é um princípio ontológico, pois é ele que confere sentidos e significados ao ensino e à aprendizagem” (SCHMIDT, 2011, p.87).

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Essas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p.59)

A interpretação das experiências humanas no tempo obtida pela consciência histórica é um resultado da distinção das duas qualidades de tempo existente, segundo Rüsen (2001), o tempo natural e o tempo humano. Sendo assim, o homem, através da constituição da consciência histórica transforma intelectualmente o tempo natural em tempo humano, através do símbolo e da representação cultural que ultrapassa a existência do homem no tempo natural. “A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. ” (Rüsen, 2001, p.60)

Nesse sentido, proceder atribuindo competência narrativa a produção popular de folhetos de acontecido a partir dos critérios de percepção, interpretação, orientação e motivação. A percepção é o que permite que algo da experiência humana no tempo seja colocado em perspectiva de interpretação, é o que desloca determinada experiência e não outra para o processo de interpretar. O processo de interpretação ocorre quando a experiência é tematizada enquanto objeto de conhecimento. É o que possibilita colocar o saber histórico em perspectiva, podendo alterar a argumentação sobre o mesmo. Torna-se possível gerar orientações dotadas de sentido, essas orientações demonstram a forma como a auto identidade enquanto compreensão do eu se relaciona as possíveis compreensões dos outros, identidade e alteridade,

indivíduo e sociedade. A soma dessas operações desemboca na motivação do agir e sofrer humano no tempo (RÜSEN, 2009 e 2012).

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, o quadro de orientação a vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p.67)

Analisar uma experiência histórica pautada em uma manifestação de cunho popular que demonstra a ideia de continuidade através da interpretação de um passado, compreensão de representações do presente e uma orientação para o futuro. A construção de uma narrativa histórica capaz de estabelecer correlação entre presente e passado fazendo a constituição da consciência histórica. É finalidade da narrativa histórica tornar presente o passado, integrando passado, presente e futuro, constituindo assim a consciência histórica. Pois, segundo Rüsen:

Seria equivocado entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (RÜSEN, 2001, p.65)

Uma narrativa para o ensino de história capaz de demonstrar a ideia de continuidade através da interpretação do passado, compreensão do presente e a expectativa do futuro. Ao se realizar a unidade das três dimensões temporais, deve levar-se em conta na constituição de sentido da narrativa, a constituição da identidade humana. “Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo instituidoras de identidade, por meio da memória...” (RÜSEN, 2001, p.67).

No ato de narrar as experiências humanas no tempo, Rüsen estabelece claramente a distinção entre narrativa ficcional e não-ficcional no exercício do ofício dos historiadores. Enfatiza as condições para que a narrativa possa ser considerada constitutiva da consciência histórica, bem como os fatores decisivos para a formação dessa consciência no processo de narrativa. Pensando a partir dessa problemática, o conteúdo para se constituir de sentido a narrativa da realidade vivida

e não imaginada deve-se recorrer a lembranças para interpretar experiências do tempo.

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p.62)

A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é componente essencial da orientação existencial do homem. O que impulsiona os homens a olharem para o passado não é o passado, mas é a partir da constituição da consciência histórica, dessa carência de orientação da vida prática que faz com que o homem queira fazer falar o passado. Porém, o presente é quem determina esse resgate ao passado, “o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente.” (2001, p.63)

A narrativa histórica é que estabelecerá uma correlação entre presente e passado fazendo a constituição da consciência histórica. A narrativa histórica é responsável por tornar o presente a continuação do passado.

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado... (RÜSEN, 2001, p.64)

É finalidade da narrativa histórica tornar presente o passado, integrando passado, presente e futuro, constituindo assim a consciência histórica. Pois, segundo Rösen:

Seria equivocado entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (RÜSEN, 2001, p. 65)

Nesse quesito, a narrativa histórica demonstra a ideia de continuidade através da interpretação do passado, compreensão do presente e a expectativa do futuro. Ao se realizar a unidade das três dimensões temporais, deve levar-se em conta na constituição de sentido da narrativa, a constituição da identidade humana.

Sendo assim, nesse novo viés historiográfico, a história, no entanto não é algo externo à consciência humana, não se trata de uma realidade pronta e acabada, mas sim é o resultado de uma concepção de ações humanas, de feitos, que somente se produz quando já ocorreram. Entretanto, nem todo feito, todo acontecimento é história, só é história aquilo que se torna presente, do passado, em um processo consciente de rememoração. A consciência histórica humana é que atribui sentido ao passado humano. O passado humano não tem sentido por si só, mas só quando interpretado como passado. Só há o nascimento do passado como história mediante um trabalho interpretativo e de um pensamento sobre ele.

O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam reflexivamente sobre ele. (RÜSEN, 2001, p. 68)

O papel do professor/historiador nesse sentido é extrair do acontecimento a história, que “por si só” não existiria. A história consiste nesse sentido, aquilo que é extraído do passado, dando um caráter de subjetividade. Porém, devido a subestimação da experiência do passado na consciência histórica, Rüsen, em contraponto, apresenta à história uma qualidade objetiva, história vista como dada das circunstâncias em que se deram as ações humanas no tempo, logo:

A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação... (RÜSEN, 2001, p. 73)

Dentro da perspectiva de Rüsen, subjetivismo e objetivismo são duas respostas possíveis para a pergunta sobre o que é história como conteúdo da consciência histórica. O que diferencia o pensamento histórico geral do pensamento histórico científico é o seu caráter metódico. Se pretende com o método a regulação do pensamento para a garantia da validade da narrativa, fazendo com que a dúvida se torne um fator constitutivo do pensamento. O pensar histórico é científico por causa

do método. Narrar fundamentadamente, como forma especificamente científica do pensamento histórico, significa, pois, proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente.

O passado, que vive no presente como tradição, é objetivado como um conjunto de fatos do passado mediante a metodização da relação com a experiência. Ao metodizar sua relação com a experiência, o pensamento histórico transforma a tradição, artificialmente, em vestígios. (RÜSEN, 2001, p. 102)

A partir da transformação da tradição em vestígios ocorre a ampliação do saber histórico que se faz presente na construção de uma narrativa. Tornar presente uma experiência do passado diante de uma narrativa é o que caracteriza a atividade intelectual denominada de história. Escrever é fazer história. O passado como tal não é história, ele torna-se história no ato de reconstrução da experiência do passado com conceitos, com a pesquisa metódica e com a construção da narrativa ou com a historiografia.

Nesse novo campo historiográfico, a história se faz a partir da busca do sentido, de ressignificar uma experiência no tempo, tornando presente uma experiência do passado através da construção de uma narrativa histórica que se dá a partir do conhecimento prévio dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. A reflexão e análise dos dados coletados que se caracterizam nesse trabalho como as ideias prévias dos alunos, da categorização dessas ideias, podendo pensar mudanças significativas dentro desse processo através das aulas-oficinas.

1.5. Alguns conceitos bakhtinianos

Para compreender o cordel e utilizá-lo no ensino de história é importante dar ênfase a relação entre linguagem, sociedade e história. O teórico russo Bakhtin critica as análises parciais dos textos na literatura e emprega uma análise do todo, desde sua organização verbal, o contexto e o intertexto. O discurso para Bakhtin tem uma propriedade intrínseca, ou seja, as palavras do falante estão sempre perpassadas pelas palavras do outro; que para constituir seu discurso, um enunciador necessariamente leva em conta o discurso do outro, elabora seu discurso a partir de outros discursos. “Por ser a linguagem o centro de suas investigações, ignorar a

natureza dos discursos é o mesmo para o autor que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (BARROS e FIORIN, 2011, p. 2).

A linguagem enquanto trabalho entre sujeitos históricos em constante interação, o que pode ser constatado tanto na vida cotidiana quanto na literatura. Em decorrência de sua concepção sociológica da linguagem, Bakhtin vai pensar a literatura como uma de suas manifestações históricas. (BRAIT, 2009, p. 75)

Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso (BARROS e FIORIN, 2011, p. 02). Para o autor, só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico. Outro aspecto do dialogismo a ser considerado é o do diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define, apontando como o princípio que costura o conjunto das investigações de Bakhtin (BARROS e FIORIN, 2011, p. 4). Nesse sentido, os folhetos nordestinos se caracterizam por fazer essa interação verbal e social entre o enunciador (cordelista) e o enunciatário (ouvinte). Esse último, o receptor de um discurso que é social. A intertextualidade dos textos do cordel, uma vez que há uma matriz, que há elementos expressos no cordel que podem ser encontrados em outras culturas.

A preocupação básica de Bakhtin foi a de que o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu. Bakhtin aprofundou esse conceito, mostrou suas várias faces: a concepção carnavalesca do mundo, a palavra bivocal, o romance polifônico etc. (BARROS e FIORIN, 2011, p. 29)

Já a intertextualidade na obra de Bakhtin é antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos (BARROS e FIORIN, 2011, p. 4). O conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido. Para começar a precisar a questão englobada sob o título de intertextualidade é preciso verificar como se concebe a produção do sentido. A

intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.

Intertextualidade se distingue de interdiscursividade, pois o primeiro fenômeno não é necessário para a constituição de um texto, o segundo sim, é inerente. Pois, a interdiscursividade nasce de um trabalho sobre outros discursos. O discurso não é único e irrepetível, ele nasce de outros discursos. Sendo assim, o discurso é social.

Na verdade, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado em si mesmo, mas é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se, pois ele se transforma, ao mesmo tempo, num espaço conflitual e heterogêneo e num espaço contratual. (BARROS e FIORIN, 2011, p.35)

Em Bakhtin, atrelado aos conceitos de dialogismo e carnavalização, tem-se o conceito também de Paródia na obra de Rabelais, que ele denomina “canto paralelo (de para= ao lado de; e, ode= canto), incorporando a ideia de uma canção cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto (BARROS e FIORIN, 2011, p. 49). “Falar de paródia é falar de Bakhtin, nome obrigatório num estudo que trabalhe o uso não-sério da linguagem (embora se deva observar que a noção de paródia como palco de luta entre vozes contrárias fora elaborada por Tinianov dez anos antes) ...” (BARROS e FIORIN, 2011, p. 49). No entanto, a paródia precisa ser entendida muito além do sentido da imitação caricata, mas essencialmente no sentido etimológico. É sobre o sentido etimológico que se pauta este trabalho, considerando suas características o dialogismo e a abertura polissêmica.

Quanto à carnavalização, Bakhtin, apresenta-o como uma percepção vasta e popular que liberta do medo e aproxima o mundo do homem e o homem do homem; uma oposição ao sério, ao monológico, ao oficial gerado pelo medo, à discriminação da sociedade, em classes, ao dogmático, hostil às mudanças e com tendência à absolutização do estado de existência das coisas e do sistema social. Dentro da perspectiva bakhtiniana, não se deve entender Carnaval como um fenômeno boêmio e banal, nem tampouco como um fenômeno literário, mas como um gênero popular que varia com as épocas e com os povos. O Carnaval criou toda uma linguagem de formas que traduzem uma cosmovisão carnavalesca, constituindo, ao ser transportada para a literatura, o que Bakhtin denomina carnavalização da literatura (BARROS e FIORIN, 2011, p. 51). Sendo que, o Carnaval é um espetáculo sem palco

e que não faz divisão entre atores e espectadores, responsável por derrubar barreiras de idade, sociais e de sexo. Representando a fuga do cotidiano e virando o mundo às avessas, abolindo todas as distâncias entre os homens. Esse fenômeno teria acontecido na era do Renascimento na obra de Rabelais por exemplo, teria se concretizado essa ambivalência. Como um movimento subversivo, já que desestabiliza o mundo sério da Idade Média.

Bakhtin vê a paródia como “elemento inseparável da sátira menipéia e de todos os gêneros carnavalizados”. Apesar das diferenças substanciais, apresentam traços em comum: Permitem reconhecer explicitamente uma semelhança com aquilo que negam, a palavra tem um duplo sentido, voltando-se para o discurso de um outro e para o objeto do discurso como palavra (BARROS e FIORIN, 2011, P. 53).

A sátira menipéia, decomposição do diálogo socrático, deve seu nome ao filósofo Ménipe, de Godare (século III a. C), que lhe deu a forma clássica, tendo sido Varrão (séc. I a.C) o primeiro a empregar o termo para designar um gênero particular, intitulado sua obra *Saturae Menippeae*. Literariamente é originária dos escritores da escola cênica que haviam preferido viver desprezados e escarneados para poder ridicularizar e cobrir de desprezo as normas que detestavam. Assumiam, assim, uma posição de palhaços, mas lutavam por um fim elevado, e, dessa forma seu discurso tem uma tensão fundamental, que, segundo Hayman, Bakhtin não percebeu. (BARROS e FIORIN, 2011, p. 51)

Na paródia, a linguagem torna-se dupla, é uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo o nega. Os dois princípios que tornam possível essa transgressão seriam o diálogo e a ambivalência que correspondem aos dois eixos: horizontal (sujeito da escritura – destinatário) e vertical (texto – contexto) que se cruzam gerando intertextualidade e possibilitando a dupla leitura (BARROS e FIORIN, 2011, P. 49p.53)

O conceito de dialogismo em Bakhtin permeia sua concepção de linguagem e talvez sua concepção de mundo, de vida (BARROS, 2003, p. 2). No entanto, antes de conceituar dialogismo na obra de Bakhtin, é importante entender o conceito de discurso, tendo em vista que esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados. Para Bakhtin, discurso é

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são

justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207)

Bakhtin apresenta a sua concepção de discurso e entende a linguagem em constante movimento e não como um sistema de formas estáveis e imutáveis abstraídas das relações sociais, tal concepção define a linguagem como atividade social prática resultante de uma relação social e dialógica. A linguagem, vista pelo autor russo, é o diálogo entre a experiência ativa em constante mudança, com a ideia de que a consciência é social; ou seja, é entendida como processo dialético e dialógico.

O discurso ou a linguagem não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam (BARROS, 1996, p. 33). Sendo o dialogismo, entendido como a condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p. 2). O termo diálogo/dialogismo é utilizado em Bakhtin

Como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global). (BAKHTIN, p. 506)

Em linhas gerais, o conceito de dialogismo define o ser humano, devido a necessidade do outro para se constituir, é impossível pensar no homem fora das relações sociais que o ligam. Para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de “novos eus”, no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir.

Partindo da perspectiva do dialogismo de Bakhtin, narrar história seria compreender o outro no tempo. A narrativa da história precisa de argumentos fundamentados em evidências, tal narrativa precisa dialogar com as ideias dos recebedores, nesse caso, os alunos. Portanto, os alunos precisam conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. A contribuição desse conceito está na possibilidade de empreender a leitura de uma cultura a partir de outra. Em linhas gerais, a possibilidade de ler os temas abordados no cordel tradicional elementos da cultura europeia, a identidade da cultura

nordestina formada a partir do diálogo e reminiscências ibéricas e medievais. Pois, como contara Câmara Cascudo (2012):

...as histórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra. O mesmo para todos os demais gêneros na Literatura Oral, no plano da tradição e da novidade. Não há nessa afirmativa um exclusivismo total. Naturalmente teremos alguma coisa sugestiva e curiosa que não recebemos de fora. Mas, possivelmente, foi feita com elementos importados em sua maioria. A mais alta percentagem viera nas memórias dos colonos, sem pagar direitos alfandegários, mas visível em sua procedência alienígena. (CASCUDO, 2012, p. 26)

A lógica do pensamento bakhtiniano, seus trabalhos e teorias são movidos pelo princípio de que toda produção cultural humana se elabora a partir de múltiplas participações, “pelo dialogismo quase infinito da linguagem” (BRAIT, 2009, p.75). Sendo assim:

No processo de pensamento bakhtiniano, uma obra não pode ser vista como um sistema fechado ou ser analisada a partir de um modelo aplicável indistintamente. Em vez disso, Bakhtin opta pela leitura da totalidade da obra de um autor, a partir daí, além de inseri-la na série histórica, procura descobrir as características dessa obra, sua singularidade, o tratamento dado à representação dos múltiplos discursos sociais que a compõem e os modos pelos quais o autor organiza a sua visão de mundo e estabelece relações interacionais. (BRAIT, 2009, p. 75)

Exemplo da aplicabilidade desse princípio está em relação à obra de Dostoievski, no qual Bakhtin conseguiu chegar a especificidade da polifonia. O conceito de polifonia é inerente à obra de Dostoievski e seria a forma como o autor organiza as diversas vozes ou discursos, uma multiplicidade de vozes não orquestradas pelo autor (BRAIT, 2009, p. 75, 76).

Partindo da ideia de que toda produção cultural humana conta com múltiplas participações e de um processo dialógico, é que os conceitos bakhtinianos são importantes para a proposta desse trabalho, de investigar a participação na produção da literatura de folhetos, de diversos elementos. Elementos que Bakhtin categoriza como da cultura popular sendo a oralidade, a praça pública, a feira, o humor, o riso e elementos que ele diz ser da cultura oficial/erudita como a escrita, o sério, o medo, o Estado e a Igreja. O processo de dialogismo desses elementos, a circularização e a constituição de uma manifestação cultural tipicamente nordestina.

CAPÍTULO 2: HISTORICIDADE DO CORDEL

2.1 Poesia Nordestina

Para introduzirmos ao universo da literatura nordestina conhecida como literatura de cordel, Márcia Abreu, em seu livro *Amor, História e Luta* (2005), busca contextualizá-la e defini-la da seguinte forma:

No final do século XIX, quando o avô-do-seu-avô era ainda menino, alguns homens gostavam de se reunir para tocar e cantar versos improvisados. Se o avô-do-seu-avô morasse no Nordeste é muito provável que ele encontrasse com esses cantadores nas feiras, nos mercados e nas festividades de rua, ou mesmo nas festas nas fazendas e nas casas. Ele deveria ficar encantado olhando para aqueles homens com suas violas de dez cordas, sempre prontos a travar um combate poético com um adversário. (ABREU, 2005, p. 7)

Levando em consideração a segunda metade do século XIX no Brasil e as mudanças econômicas, políticas e sociais inerentes ao período é que se compreende que nesse período acontece o aviltamento das condições de vida das camadas populares e com a introdução do trabalho assalariado ocorre a quebra dos valores tradicionais. É nesse momento que tem lugar a literatura de folhetos do Nordeste, escrita por homens pobres, “atentos àquela realidade, que repercutirá na temática dos folhetos então produzidos” (TERRA, 1989, p. 17). Nesse cenário de transição é que esse tipo de arte oral e baseada na confecção de folhetos escritos por homens pobres e semianalfabetos se consolida como mediação do mundo rural e do mundo urbano. Uma das formas de mediação entre o oral e o letrado, o popular e o erudito. Tendo como plano de fundo, o nordeste brasileiro.

O espaço geográfico que privilegiamos é o Nordeste. Não o do polígono das secas e sim aquele compreendido pelos atuais Estados de Paraíba, Pernambuco e Alagoas...consubstanciam-se na civilização do açúcar (situada no litoral e realizada com mão de obra escrava) e na do couro (localizado no Sertão, colonizado a partir do século XVIII, por famílias do litoral; nele se estabelece o sistema de compadrio e mais tarde o coronelismo, no século XX). (VASSALO, 1993, p. 59)

O atual presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, poeta e cordelista Gonçalo Ferreira da Silva (2012), conta um pouco da trajetória do

cordel no Brasil em seu livro *Vertentes e Evolução da Literatura de Cordel* e quanto ao desenvolvimento dessa literatura popular no Nordeste, ele enfatiza:

A resposta não está distante do raciocínio livre nem do domínio da razão. Como é sabido, a primeira capital da nação foi Salvador, ponto de convergência natural de todas as culturas, ali permanecendo até 1763, quando foi transferida para o Rio de Janeiro. (...). Por volta de 1750 é que apareceram os primeiros vates de poesia oral, que mais tarde passou para o impresso. Engatinhando e sem nome, depois de relativamente longo período, recebeu o batismo de poesia popular. (FERREIRA, 2012, p. 31)

No início do século XX a maioria da população nordestina sobretudo no campo, era constituída de analfabetos. Como explicar então o aparecimento de uma literatura popular impressa e a formação de um público para esta literatura?

No período estudado, como ainda hoje, a leitura de um folheto podia ser feita em voz alta para um grande número de pessoas. Pode-se falar, em relação à literatura de folhetos, de um “público de auditores”, expressão utilizada por Antônio Candido para designar a elite analfabeta que no Brasil escutava, em saraus e reuniões familiares a leitura de romances e poemas, o que era muito frequente até o início do século. (TERRA, 1983, p.35)

Os folhetos eram difundidos no campo, nos engenhos e nas fazendas de gado e no sertão. Nos engenhos, de maior estratificação social, seriam lidos e ouvidos por trabalhadores assalariados e moradores. No sertão, o público dos folhetos seria constituído também por fazendeiros. Em ambas as regiões provavelmente eram difundidos entre os pequenos proprietários. Os folhetos contariam com maior audiência no campo onde seria uma das poucas formas de lazer e fonte de informação. (TERRA, 1983, p. 36)

Também eram difundidos nas cidades. Existiam aqueles que traziam críticas aos impostos por exemplo ou as “Salvações do Norte”, fazem pressupor um público urbano, e neste, incluíam-se certamente pequenos comerciantes e artesãos. Os romances, pelejas e mesmo as histórias sobre cangaço, deveriam interessar ao público rural e urbano. No Nordeste, no período estudado, não havia distinção...entre cultura popular rural e urbana (TERRA, 1983, p. 36).

O responsável no Nordeste por essa mediação entre o oral e o escrito foi o poeta Leandro Gomes de Barros que diferente de seus contemporâneos, por volta de 1890 teve a ideia e “esperteza” de procurar uma tipografia, dessas que imprimem jornal e pedir a publicação de seus versos (ABREU, 2005, p. 16). Leandro

Gomes de Barros, “nasceu em Pombal, Paraíba, e faleceu no Recife a 4 de março de 1918, com cinquenta e três anos. Viveu unicamente de escrever versos, imprimi-los e vendê-los. É autor de mais de mil folhetos, com cerca de 10.000 edições” (CASCUDO, 1984, p. 433). Fundou em 1906 uma pequena gráfica e seus folhetos se espalharam pelo Nordeste.

Nos idos de 1893, quando o poeta Leandro Gomes de Barros passa a publicar seus poemas em folhetos inicia-se a literatura popular impressa do Nordeste. Outros o seguirão: Francisco das Chagas Batista, que começa a publicar em 1902, e João Martins de Athayde em 1908. É possível que anteriormente algum cantador ou poeta popular tenha impresso poemas. Mas Leandro foi sem dúvida o primeiro a produzir regularmente folhetos, possibilitando assim está literatura em toda sua especificidade. Toma forma um conjunto de textos em permanente reedição. Tem início um processo peculiar de produção e comercialização e constitui-se um público para esta literatura. (TERRA, 1983, p.17)

Um dos fatores para a produção sistemática de cordel cem por cento nacional acontecer apenas no final do século XIX no Brasil é devido ao processo tardio da instalação da imprensa no país. É sabido que apenas após a transferência da família real para o Brasil é que foi autorizado a instalação de tipografias, até então os livros apenas eram impressos em Portugal. Com a vinda da família real, em 1808, a necessidade de se criar uma imprensa no país levou o rei D. João a suspender a proibição. (ANDRADE e SILVA, p. 31)

Quem quisesse saber a história no final do século XIX e meados do XX nessas regiões precisaria comprar um folheto na feira ou em praças públicas de algumas cidades nordestinas. Marcia Abreu (2005) distingue a literatura popular nordestina em duas categorias, “a gente chama de romance esses livrinhos mais grossos, com história mais cumprida. Os curtinhos, com notícias e acontecimentos, a gente diz folheto...” (ABREU, p. 17)

As características dos folhetos são definidas no período que vai desde o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX. (...). Neste período também são estabelecidas as regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 22)

Dentro dos folhetos há histórias que podem ser narradas apenas ou cantadas por conta da rima que compunha sua estrutura e foi um material importante

no processo de informação e também alfabetização do matuto nordestino nesse período. “ Noite após noite, o pai-do-seu-avô lia para os vizinhos os livrinhos que havia trazido da feira...eles podiam não saber ler, mas compravam o folheto do mesmo jeito e levavam para o pai-do-seu-avô ler para eles. ” (ABREU, p. 19). Para cada fato importante que acontecia, local ou nacional havia a produção de um folheto que ficaram chamados de “folheto de acontecido”. (ABREU, p.19)

Como sempre acontecia, as pessoas iam juntando suas poucas moedas para levar para casa o folheto. Todo mundo queria saber o que estava acontecendo no país agora que Getúlio Vargas havia assumido o poder. A notícia podia dar no rádio e nos jornais, mas o povo só acreditava mesmo quando via tudo contado num folheto. (ABREU, p. 20, 21)

São os *folhetos de acontecido* ou *folhetos de circunstância*, importantes modalidades do cordel que narram desde eventos políticos importantes como eventos que aconteciam pelo sertão nordestino. Os fatos eram narrados logo depois de acontecidos e por esta razão os *folhetos de circunstância*, também chamados *folhetos de época*, tinham um tempo limitado de venda, exceção feita aos que se tornaram clássicos, tais como os que versam sobre a morte do padre Cícero, de Getúlio Vargas, de Tancredo Neves, entre outros. O fato de estarem na feira, ouvindo os comentários das pessoas, colocava os poetas em contato com assuntos que interessam ao povo saber, ouvir ou ler nos folhetos. “Quando morre algum político ou religioso na região, ou nasce uma criança que faz milagres, logo surge um folheto contando a história”. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 33)

Porém, embora seja uma literatura produzida por pessoas não intelectualizadas pelo menos a princípio, para produzir os folhetos o poeta precisaria obedecer certas regras de métrica e rima. O acontecido teria que caber dentro de uma estrutura de versos compostos por sete sílabas, se não ficaria “ruim de cantar! ”. Podendo ter até oito sílabas, porém se a última sílaba fosse fraca não contava. O segundo verso precisa rimar com o quarto e com o sexto verso. Os outros podem ficar livres (ABREU, p. 22). Exemplo: A-gen-te-vi-ve-fe-liz/ A-gen-te-vi-ve-can-tan-do. O primeiro verso com sete sílabas e o segundo com oito, porém a última sílaba soa fraca e é indiferente. Abaixo, o exemplo de uma sextilha:

A gente vive pensando

Onde é que vai parar
 Ganhando pouco dinheiro
 Sem nada para gastar
 Nessa pobreza sem fim
 A vida é de amargar
 (ABREU, p.23)

Como se vê, a rima acontece entre as palavras “parar, gastar e amargar”. Como se deu a evolução, o aperfeiçoamento da métrica desse tipo de poesia a princípio oral? Segundo Gonçalves (2012):

A evolução da Literatura de Cordel no Brasil não ocorreu de maneira harmoniosa. A oral, precursora da escrita, engatinhou penosamente em busca de forma estrutural. Os primeiros repentistas não tinham muito compromisso com a gramática, com a métrica, com a rima e muito menos com o número de versos para compor as estrofes. Alguns versos alongavam-se muito; outros, eram demasiado breves. (SILVA, 2012, p. 35)

Segundo Gonçalves (2012), “foi Silvino Pirauá o inventor da sextilha e da “deixa” no repente, prática que consiste em o cantador repentista iniciar sua estrofe rimando o primeiro verso com o último da estrofe anterior.” (SILVA, 2012, p. 35)

SEXTILHA é este estilo
 Que você está lendo agora:
 Seis versos de sete sílabas,
 E foi enorme a melhora,
 Pois cada estrofe assim vibra
 De maneira mais sonora.
 (SILVA, 2012, p. 47)

Entre outras modalidades, “a Parcela, ou verso de quatro sílabas, é o mais curto conhecido no mundo da cantoria. Uma única palavra, sendo longa, pode ultrapassar os limites da métrica e o verso sairia de pé-quebrado. O cordel, por ser lido e/ou cantado, é muito exigente com a questão da métrica. (SILVA, 2012, p. 41)

Existe a modalidade da “Setilha” que se caracteriza como qualquer estrofe de sete versos. Os repentistas praticam a Setilha de sete e dez sílabas, já os cordelistas fazem com sete. No entanto, parece ser uma vertente nova, “uma prova

de que a Setilha é uma modalidade relativamente recente está na sua ausência quase completa na grande produção de Leandro Gomes de Barros.” (SILVA, 2012, p. 76)

Porém, a sextilha é uma das modalidades mais consagradas no mundo do cordel, dentro dessa modalidade existem ramificações como sextilhas abertas, fechadas, soltas, corrida e desencontrada. As sextilhas, uma vez consagradas pelos autores, passou a ser a mais indicada para os longos poemas romanceados. Segundo Gonçalo:

É uma modalidade rica, obrigatória também no início de qualquer cantoria, assim como nas longas narrativas e nos folhetos de época. Também muito usada nas sátiras políticas e sociais. É uma modalidade que apresenta ao menos cinco estilos: aberto, fechado, solto, corrido e desencontrado, sendo que tanto os poetas cordelistas quanto o repentista se utilizam da sextilha aberta, ou seja, rimando os versos pares e deixando os primeiros e terceiros e quintos sem rima (...) O estilo fechado também é muito praticado, uma vez que todos os versos rimam e isso prende muito o poeta. E não é bom sacrificar uma ideia em favor de uma rima. (SILVA, 2012, p.48, 49)

Dentre outras modalidades do cordel encontram-se a parcela de cinco sílabas, registradas nas cantorias de Firmino Teixeira do Amaral (2012, p.43). Tem também o “quadrão” que seriam duas quadras ou uma oitava, ou seja, uma estrofe composta de oito versos. (2012, p. 90). Existem as décimas que seriam compostas de dez versos e que segundo Gonçalo (2012) se caracterizariam como poesia matuta e não cordel propriamente dito, essa modalidade foi bastante utilizada por Patativa do Assaré (2012, p. 95), e por fim o “martelo agalopado”:

Bom poeta cantador
 É sempre bem informado:
 Lê muito, pesquisa, estuda,
 Improvisa com cuidado
 E, em todo canto, ele brilha.
 Canta muito bem: SEXTILHA
 E MARTELO AGALOPADO.
 (SILVA, 2012, p. 39)

A leitura do livro do poeta, cordelista e presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, falando sobre a evolução da literatura de cordel no

Brasil nos leva a perceber que a poesia oral precursora da escrita levou um tempo para se desenvolver e encontrar sua forma estrutural atual ou suas várias formas. As primeiras produções não tinham compromisso com métrica e números de versos. Sendo assim, a produção de romances e folhetos de acontecido, foi evoluindo e encontrando maneiras de expressar pensamentos, histórias e o imaginário coletivo do povo nordestino. Dentre as formas onde o pensamento e história desse povo se estrutura estão as quadras, parcelas, martelo agalopado e as mais versadas sextilhas.

2.2 A Xilogravura e outros elementos do cordel

Toda expressão artística seja ela musical, uma pintura, escultura, tem uma característica que a tipifica. A música tem um ritmo específico, um conteúdo específico, uma complexidade ou simplicidade característica. Na pintura também, existem diversos tipos de expressões numa tela e não apenas uma maneira de pintar, existem pinturas realistas, abstratas, no preto e no branco, multicoloridas, etc. Na poesia também acontece essa diferenciação de modos de escrever, de compor um verso, um tipo de poesia. O cordel se distingue de uma poesia livre, contemporânea, sem regras e sem métrica. E uma das características predominantes numa poesia de cordel é a presença da imagem nas xilogravuras. Os folhetos adquiridos nas bancas de jornal, através de sítios e blogs na internet, ou nas próprias editoras, trazem nas suas capas duas formas diferentes de ilustração: reproduções de desenhos ou fotos coloridas e xilogravuras de artistas populares. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 33)

Um elemento importante que caracteriza a estética do cordel é a xilogravura. “ _ A gente bate o olho e já sabe que tipo de folheto é: se tem um casal, é folheto de amor; um homem armado ou a cavalo, folheto de luta; dois cantadores, peleja. ” (ABREU, 2005, p.24). Xilogravura é a gravura feita em madeira e segundo relatos foi possível constatar em várias tribos o emprego de matrizes de madeira para imprimir

...desenhos ritualísticos na pele do corpo humano e, mais raramente, para estampar peças de indumentária. Mais de duzentas tribos indígenas, comprovadamente, utilizaram-se dessa técnica, destacando-se, pela destreza artesanal e pela variedade de modelos, os canelas, os apinajés e os xavantes. (COSTELLA, 2003 p.50)

A xilogravura pode ser considerada como uma das práticas mais antigas que se conhece para gravação de imagens e é um trabalho realizado através da enxada, da foice, do facão, feito por trabalhadores, artesãos, artistas e no Brasil incorporada ao cordel, feita por sertanejos nordestinos semianalfabetos. A importância e o duplo significado da imagem no cordel podem ser expressados segundo Chartier:

Variável, também, é o lugar da imagem. Numerosos são os pequenos livros que têm uma imagem na página do título que substitui desse modo as marcas dos impressos geralmente encontrados nas outras edições. Tal ilustração pode ter um duplo significado: diminui a parte da página do título consagrada à identidade editorial, como se nas publicações de cordel o fato não valesse a pena; explicita, duplicando-o com uma imagem-símbolo, codificada e fixada, o próprio título. (CHARTIER, 1990, p. 179)

As imagens são colocadas quase sempre ou nas primeiras páginas ou nas últimas páginas dos livros de cordel. A imagem tem uma relação integral com a história e não apenas com uma passagem específica do livreto.

Abaixo, (Figura 1) uma xilogravura de autoria de José Francisco Borges, mais conhecido como J. Borges, autor de folhetos e xilogravuras que transita entre a escrita e a ilustração de capas independentes.

Figura 1. Lampião em palestra com padre Cícero.



Fonte: BORGES, 1972.

Importante destacar que mesmo que não sejam empregues pela primeira vez e a sua escolha tenha sido aleatória, tributária da gama das gravuras em

madeira na posse no impressor, as imagens únicas dos livros de cordel têm muita importância para a leitura dos textos, relativamente aos quais indicam, no início ou no fim, uma compreensão possível.

Instaura-se assim uma relação entre a ilustração e o texto no seu todo, e de forma nenhuma entre a imagem e esta ou aquela passagem particular. Colocada à cabeça, a ilustração induz uma leitura fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma das partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração. (CHARTIER, 1990, p. 179)

Na década de 1920 os folhetos eram ilustrados com fotos de artistas e clichês de cartões postais. Segundo Luyten, as xilogravuras só aparecem nos folhetos a partir da década de 1940. Para o autor: “O início da xilogravura popular na Literatura de cordel se deve, sobretudo, à pobreza dos poetas e editores em encontrar clichês de retícula ou outros recursos gráficos para a ilustração das obras” (LUYTEN 1983, p. 257).

Sobre a produção atual de xilogravura, Ana Marinho (2012) enfatiza que os maiores centros de produção de xilogravuras concentram-se:

nos estados de Pernambuco e Ceará. Em Caruaru, Dila criou a linogravura, substituindo a madeira por borracha. Em Juazeiro no Norte é possível encontrar na Casa da Gravura os trabalhos de Zé Lourenço, Abraão Batista e Stênio Diniz. Em Bezerros, Pernambuco, José Francisco Borges mantém, junto com seus filhos, um ateliê onde produz e vende suas gravuras e folhetos. (MARINHO, 2012, p. 48)

A imagem precisa conectar-se ao texto e o conteúdo expresso nas poesias de cordel não é imparcial, ou seja, existe uma intenção, um público alvo. Os livros de Cordel, segundo Chartier, não são feitos ao acaso. São escolhidos e respondem a uma expectativa compartilhada, “ seja ela da ordem da devoção, da utilidade ou do imaginário. Daí a escolha dos textos que alimentam as piedades mais comuns ou orientam as formas de celebrar o quotidiano. (CHARTIER, 1990, p.173)

Segue abaixo (Figura 2) outra xilogravura de J. Borges com o tema “Imortais pelo bem e pelo mal Lampião e Padre Cícero”. Uma representação dos dois personagens em condições de igualdade. O olho cego do cangaceiro com suas cartucheiras e o padre de chapéu, batina, o cajado e a bíblia. Demonstrando a relação de amizade entre esses dois personagens.

Figura 2. Imortais pelo bem e pelo mal Lampião e Padre Cícero.



Fonte: BORGES, 1972.

O texto é um elemento pertencente à literatura letrada, logo, dentro da perspectiva da dicotomia cultural, o texto escrito se enquadra como de caráter oficial. É um gênero que é somado aos objetos tipográficos, como a xilogravura, depois um instrumento utilizado pelo repentista, por exemplo, para cantar um cordel. Porém, são esses objetos tipográficos que dão suporte a esse tipo de literatura. Enredados na exigência do mais baixo preço e de uma leitura não muito virtuosa, mas que expressa o maravilhoso. Segundo Chartier, a importância está em abordar, além do conteúdo do livro de cordel, buscar desde sua origem, a escolha do repertório de temas, a singularidade dos textos, por isso a própria impressão do material, sendo que:

A coleção de livros de cordel é, antes de mais, um repertório de textos dos quais é necessário traçar a genealogia, classificar os conteúdos, seguir as transformações. É também uma fórmula editorial que dá ao objeto formas próprias, que organiza os textos de acordo com dispositivos tipográficos específicos. Compreender os significados destes pequenos livros de grande circulação implica claramente que se regresse ao próprio impresso, na sua materialidade. (CHARTIER, 1990, p.178)

De acordo com Roger Chartier, no contexto parisiense ocorre que esse tipo de literatura acontece primeiramente nos cercos urbanos e entre a

aristocracia, só depois, ao longo do século XVII e XVIII é que esse costume se populariza e vai para o campo, sendo assim

“No início, com os dois primeiros Oudot, o seu público parece ser antes de mais cidadão (e acima de tudo parisiense) e de modo nenhum imediatamente caracterizável como exclusivamente popular. Entre 1660 e 1780, esta sociologia evolui, levando a uma popularização e a uma ruralização dos livros de preço reduzido. (CHARTIER, 1990, p. 183)

Sendo assim, no início da Revolução Francesa, ocorre a difusão dos livretos de baixo preço nas províncias do sul da França, uma designação restritiva da coleção de livros de cordel, que inclui unicamente relatos de ficção, romances, contos e histórias. Nesse período, ocorre um aumento da coleção de livros de cordel tanto com a investigação das antigas histórias como pelas novas histórias. “Embora a gama de títulos passados a livros de cordel seja bastante extensa, a expressão coleção de livros de cordel tende, no século XVIII, a designar sobretudo os contos e os romances que atingem as zonas rurais. (CHARTIER, 1990, p. 185)

No entanto, a difusão dos livros de cordel é feita por numerosos revendedores, fixos ou itinerantes que acabam por atingir todas as clientelas possíveis, desde a população citadina, quanto camponesa, desde burgueses a operários. Como menciona Chartier, o que ocorre é que em 1660 e 1780

...os textos da coleção de livros de cordel se tornam progressivamente um elemento dessa cultura camponesa muito supersticiosa e rotineira que as elites revolucionárias virão a denunciar. Leituras dos camponeses, os livros de cordel são assim desqualificados junto das elites que condenam os seus textos e desprezam a sua forma descuidada. (CHARTIER, 1990, p. 187)

Esse êxodo desses catálogos de cordel das zonas urbanas para as zonas rurais se dá ao longo dos séculos XVII e XVIII, o que não significa que a circulação desse tipo de literatura deixou de existir na cidade,

Por outro lado, no século XVIII, os livros de Troyes ou os seus equivalentes não são ou não são ainda uma leitura exclusivamente camponesa. A sua circulação na cidade embora difícil de documentar, continua indubitavelmente a ser forte, e se os mais notáveis se desviam desses livros (excepto como colecionadores), não é esse o caso de todo um mundo mediano das sociedades urbanas. Mais do que na estrita sociologia do seu público, é, portanto, no modo da sua apropriação que reside a especificidade dos livros de cordel: a leitura que implicam ou favorecem não é de modo algum a das edições letradas e na sua aquisição ou posse investem-se relações que a sua leitura decifrada não esgota. (CHARTIER, 1990, p. 187)

Outra categoria que precisa ser analisada é o tipo de público a quem se direciona a produção do cordel. No início do século XX a maioria da população nordestina sobretudo no campo, era constituída por analfabetos. Como explicar então o aparecimento de uma literatura popular impressa e a formação de um público para esta literatura?

No período estudado, como ainda hoje, a leitura de um folheto podia ser feita em voz alta para um grande número de pessoas. Pode-se falar, em relação à literatura de folhetos, de um “público de auditores”, expressão utilizada por Antônio Candido para designar a elite analfabeta que no Brasil escutava, em saraus e reuniões familiares, a leitura de romances e poemas, o que era muito frequente até o início deste século. (TERRA, 1979, p. 32)

Desenvolveu-se no país nesse período uma literatura sem leitores. Os “romances velhos” da tradição europeia como a História de Carlos Magno e dos Doze Pares de França foram versificados pelos poetas populares e recitados em voz alta. O aparecimento da literatura popular impressa foi possível por ser difundida junto a um público de auditores; o fato dos folhetos serem escritos em verso facilitava sua memorização pelos ouvintes.

Sabe-se que os folhetos eram difundidos no campo, nos engenhos e nas fazendas do sertão. Na região dos engenhos, de maior estratificação social, seriam lidos e ouvidos por trabalhadores assalariados e moradores. No sertão, o público dos folhetos seria constituído também por fazendeiros. Em ambas as regiões provavelmente eram difundidos entre os pequenos proprietários. Os folhetos contariam com maior audiência no campo onde seria uma das poucas formas de lazer e fonte de informação.

Entretanto, os folhetos eram difundidos também nas cidades, inclusive nas capitais. As referências contidas em alguns poemas de época, em particular os que faziam críticas aos impostos ou aqueles sobre as “salvações do Norte”, pressupõem um público urbano, e neste, incluíam-se certamente pequenos comerciantes e artesãos. Os romances, pelejas e mesmo as histórias sobre cangaço, deveriam interessar ao público rural e urbano. E não poderia ser diferente, pois no Nordeste, sobretudo no período estudado, não ocorre uma distinção nítida entre cultura popular rural e urbana.

Outro elemento presente nesse tipo de literatura popular é o humor que pode ser relacionado com a categoria da praça pública, do grotesco, e do baixo material corporal e da paródia explicitado acima por Bakhtin (1987)

O caráter bem-humorado percorre quase toda a literatura popular. Os desafios dos cantadores e as disputas dos fortes emboladores são formas em que o humor é mais trabalhado. Uma boa peleja costuma ter momentos de humor, sobretudo quando os dois artistas passam a se “agredir”. As malandragens de João Grilo, Cancão de Fogo e Pedro Malazartes também estão carregadas de episódios engraçados. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 98)

O humor permeia qualquer tipo de narrativa, mas há momentos em que serve de recurso para chamar a atenção dos leitores e ouvintes para determinados problemas. A riqueza do humor, embora se apresente de modo mais destacada em alguns folhetos, é marca da literatura de cordel. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.102). Os folhetos que abordam seus temas de forma bem-humorada podem ser a porta de entrada do leitor que ainda não conhece a literatura de cordel.

Elemento inerente na poesia de cordel é a musicalidade. A sonoridade que soa das rimas dos versos de uma poesia de cordel categoriza essa literatura, mesmo sem a utilização de um instrumento musical. A estrutura dos versos, a métrica e a rima possibilitam tal musicalidade.

Entre todas as artes, a música desfruta de um lugar importante na vida das pessoas, sempre presente e até indispensável em qualquer manifestação de vida coletiva, abrangendo todas as camadas sociais. À casa do pobre a música proporciona horas de distração e de alegria, com as facilidades trazidas pelas retransmissões radiofônicas, divertindo, instruindo e, muitas vezes, concordando para o afastamento de pensamentos menos nobres (RIBEIRO, 1965, p. 20)

O canto é também um meio instintivo de expressão do pensamento, tanto assim que, na infância, precede ao balbucio das palavras. A criança cantarola alguns sons, unidos a vogais ou a sílabas, insistentemente repetidas, que costuma acompanhar de movimentos ritmados. Dá atenção ao canto das outras crianças ou dos adultos, que procura imitar e, bem cedo, se torna capaz de entoar pequenas canções de brinquedo. (RIBEIRO, 1964, p. 24)

Música e literatura de cordel sempre andaram muito próximas, devido a própria sonoridade presente nos versos e rimas dos cordéis. São inúmeros os cordéis que aceitam com facilidade a realização musical. Violeiros cantam e recitam

seus poemas. Folhetos escritos para serem lidos ou recitados recebem melodia. “Nem é preciso apurar muito o ouvido para perceber que determinadas canções populares estão no ritmo de algumas formas de cantorias” (MARINHO e PINEIRO, 2012, p. 83).

Cordel como tipo de literatura sonora:

O cordel é uma forma poética rica, complexa e viva, que exprime uma mentalidade, uma visão de mundo popular. Suas narrativas são histórias criadas mais para o ouvido do que para os olhos, ou seja, sua recepção pelo público pressupõe o canto, a recitação ou a leitura em voz alta, feita por alguém situado no meio de um círculo de ouvintes que acompanham atentos e coletivamente o desenrolar das aventuras. (ANDRADE, 2005, p.135)

A literatura de folhetos participa de um campo muito mais amplo de manifestações, sendo:

“os mitos, as lendas, os contos tradicionais, as narrativas de aventura, de lutas e viagens, as canções de ninar, as parlendas e os trava-línguas, os provérbios e as adivinhações, os desafios dos cantadores. Todas essas formas de expressão, que constituem o que chamamos de literatura popular, têm em comum o fato de serem transmitidas preferencialmente de forma oral, preservando-se assim graças à memória dos indivíduos e dos grupos. A preferência pela transmissão oral decorre do fato de serem manifestações artísticas do povo, gente humilde, com pouca ou nenhuma instrução escolar. (ANDRADE, 2005, p. 127)

Antes da palavra já havia som, ruídos, gritos e voz. Depois foi que veio a necessidade de criar sinais para emitir esses sons. E, desde então a comunicação foi se tornando mais complexa, após a escrita. Se estruturando e de certa forma se fragmentando. Se tornando, por exemplo, literatura popular e literatura erudita, se dicotomizando. Por isso, é importante analisar a literatura dos folhetos com esses elementos que ela traz consigo. Ela acontece na oralidade sim, mas acontece na escrita, na rima, em padrões métricos estabelecidos, na imagem e na musicalidade inerente.

Falando da cantoria por exemplo, um elemento que não pode deixar de ser mencionado é o instrumento usado pelo cantador, a viola:

Ela constitui peça importante nos desafios e cantorias. A melodia repetida pelo cantador é como que a amarração para as rimas ou fonte de inspiração e aguçamento da memória, contribuindo para a improvisação e a habilidade na composição. E mais que isso, ela é o símbolo da cantoria nordestina. Noutras formas de cantoria de improviso o instrumental varia. Na embolada, por exemplo, o cantador toca pandeiro ou ganzá. (BRITO, 2010, p.45)

Característica inovadora no Brasil é a cantoria sobre narrativas tradicionais da oralidade, criando-se uma literatura de mascate, de cordel, folhetos de feira, em um processo bastante original. “Então, nós temos uma originalidade profunda da literatura de cordel brasileira que está em verso. Isso significa que ela está ligada à voz. É por isso que se diz que o folheto é a escritura da voz.” (BRITO, 2010, p. 46). No entanto, o cordel é responsável por conservar essa relação profunda com a voz, por ter se originado da mesma.

Os romances e folhetos de acontecido trazem consigo elementos que devem ser observados para um melhor entender dessa prática cultural nordestina e brasileira. Como, a oralidade, a voz, o som, a transmissão, a relação do transmissor com o ouvinte. A escrita desses romances e acontecimentos por esses poetas e cordelistas, os padrões métricos, toda uma estrutura pensada e que precisa ser obedecida senão não soa bem o verso. A rima e a musicalidade inerente. A imagem que diz muito sobre o todo da história que será narrada no livrinho. O grotesco característico da praça pública e da feira, locais da presença do povo de modo geral e que são os interlocutores dessa manifestação e que precisam entender numa cantada a história que está sendo narrada.

2.3 Relação do cordel com os europeus

Antes de chegar ao Brasil pelas mãos dos colonizadores, esse tipo de costume popular já era praticado em países como a França, por exemplo, que como Roger Chartier (1988) busca demonstrar:

Entre as leituras camponesas tal como as descrevem os correspondentes do abade Gregório, os títulos da *Bibliothèque bleue* [Literatura de cordel] têm o seu lugar. Essa fórmula editorial, inventada pelos Oudot em Troyes, no século XVII – que faz circular pelo reino livros de baixo preço, impressos em grandes números e divulgados através da venda ambulante – conhece seu apogeu entre a época de Luis XIV e aquela em que os amigos de Gregório constatam o seu êxito. Nesse período aumenta o número de editores de Troyes especializados no gênero, o repertório dos textos passados deste modo a livros cresce consideravelmente e a sua difusão atinge um público cada vez maior. (CHARTIER, 1990, p. 165)

Sobre as raízes francesas dos livretos de cordel e sobre a circularidade do seu público, Chartier ressalta que

...pela identificação do seu público, considerado popular e rural, pelo inventário dos textos que o compõem, divididos entre ficção de entretenimento, conhecimentos úteis e exercícios de devoção. Esta descrição pioneira, em que se baseia ainda o nosso saber, suscita agora diversas interrogações que aqui encontrarão eco e que têm por objetivo rever a assimilação demasiado apressada entre coleção de venda ambulante e cultura popular no Antigo Regime. (CHARTIER, 1990, p. 166)

Na Inglaterra e na Espanha o fenômeno dos livros baratos destinados a um público popular também era comum entre os séculos XVII e XVIII. Na Inglaterra, “os *chapbooks*” livros de venda ambulante, vendidos a um preço irrisório entre dois ou quatro *pence* (CHARTIER, 1990, p. 165). Na Espanha, no século XVIII “os *pliegos de cordel* encontram sua forma clássica, a de pequenos livros de uma ou duas folhas, e uma difusão maciça, assegurada em parte pelos vendedores ambulantes cegos que cantam seus versos antes de o venderem ” (CHARTIER, 1990, p. 165).

Segundo Câmara Cascudo (1973), a poesia medieval veio na bagagem dos nossos colonizadores, “nas naus colonizadoras, com os lavradores, os artífices, a gente do povo, veio naturalmente a tradição do romanceiro que se fixa no nordeste do Brasil como a literatura de Cordel”. Concordando com Cascudo, o poeta e presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalo Ferreira da Silva (2012), ressalta: “Oriundo de Portugal, o cordel chegou até nós na bagagem e no coração dos nossos colonizadores, ainda como manifestação oral, instalando-se em Salvador, na Bahia, dali se irradiou para os demais estados do Nordeste brasileiro” (SILVA, 2012, p.30)

Mas, de onde teria nascido a expressão “literatura de cordel”?

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.18)

No caso do Brasil que teve o contato com os portugueses, é possível relacionar a uma herança da Idade Média com as poesias e cantigas trovadorescas no século XII. Esse costume que teve origem na França, mas se irradiou na Península Ibérica, unia poesia, música e dança através de instrumentos como a viola, alaúde, harpa e saltério. Muito pouco se sabe sobre a documentação escrita dessas cantigas, tanto que a musicalidade dos versos era uma ferramenta nesse processo de transmissão oral, por conta de facilitar a memorização e assimilação por causa da repetição dos versos e forte presença de rimas. Muitas dessas poesias trovadorescas

tinham a intenção tanto de falar das aventuras da cavalaria, quanto de satirizar a sociedade medieval. E, assim como a literatura de cordel tem as suas distinções, as cantigas trovadorescas se classificavam em cantigas de amor, de amigo, de escárnio e cantigas de maldizer.

É bastante complexo o problema da explicação da Idade Média no Brasil e que, se por um lado, por exemplo, se faz a aproximação deste conjunto de criação popular à do movimento trovadoresco europeu medieval e aos *trouvères* da gesta épica, por outro lado, se sabe que teria havido uma retomada por afinidade ou uma floração pela existência de situações de aproximação sociocultural irrecusável. (FERREIRA, 1979, p. 116)

Vassalo (1993) trabalha com a ideia de um complexo-cultural nordestino e de um feudalismo atípico configurado ao patrimonialismo. Seria no Brasil uma tendência social de caráter medieval com aspectos surgidos da organização política e territorial no período das capitanias. Resultou em certos aspectos de identificação entre o mundo medieval europeu e o americano, configurado na grande propriedade dispersa, comandada por um senhor plenipotenciário em seus domínios, embora retendo laços de submissão à Coroa. (VASSALO, 1993, p.59)

Assim, o latifúndio é o local do empreendimento econômico e do governo local, com organização militar para se defender dos ataques silvícolas. Compreendemos então porque o território autossuficiente e sua base escrava são o único foco de vida e organização sociais nos sertões durante todo o período colonial (VASSALO, 1993, 60)

Ao observar a presença de determinados componentes que se repetem e que se fazem, portanto invariantes no rol de possibilidades de um texto cavalheiresco, ficou patente que eles se realizam muito fielmente, em espécimes da literatura dita de cordel, que se continua a produzir, no Nordeste brasileiro. (FERREIRA, 1979, p.1,2)

Lidando com as novelas de cavalaria e compreendendo a importância deste fenômeno no quadro das literaturas ibéricas, teve-se de evidenciar a força de sua transmissão oral, difusão e popularidade. Não poderia, portanto, faltar uma reflexão sobre o próprio transmitir, o oral e o escrito, o popular e o erudito. Foram percorridos inúmeros folhetos de cordel portugueses, produzidos e editados no século XVIII, acompanhando-se, em alguns o tratamento dado à matéria de cavalaria ou à máquina de encantamentos. Daí ao Sertão não seria tão longo o caminho... (FERREIRA, 1993, p. 1)

Anterior ao trovadorismo havia também a prática dos jograis, um tipo de manifestação burlesca, o jogral era o artista de origem popular atuante da praça

pública ou como o bufão que divertia os palácios senhoriais. Aqui a figura do jogral teria se convertido no “cego”, “amarelinho” ou no “quengo”.

Os jograis por exemplo propagam o ponto de vista profano e são os intermediários da cultura escrita com a massa de analfabetos. Pois como são viajantes, os jograis têm contato com regiões culturais diversas:

Existem jograis internacionais e também locais. Todos veiculam igualmente histórias de atualidade e temas próprios de uma região. Por seu intermédio se constitui um vasto repertório internacional que reúne as diversas culturas locais da Europa num patrimônio comum. Tal acervo de certo modo foi legado ao cantador nordestino, seu descendente, que congrega muitas dessas funções. (VASSALO, 1993, p. 57)

O amarelinho ou o pícaro é um personagem com um “espírito moleque...sempre disposta a pregar uma peça nos poderosos, nos arrogantes, nos injustos. João grilo representa um desejo de vingança do pequeno contra o grande, vingança simbólica, mas vingança” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 66). Os outros dois personagens presentes nos folhetos de cordel, famosos por sua esperteza e espírito moleque são Pedro Malazartes e Cancão de Fogo.

Sónia Salomão Khéde aproxima Pedro Malazarte ao herói picaresco:

O herói pícaro “é aquele que tira proveito das situações, com isso provocando uma lúcida crítica social que abrange vários níveis. Ao contrário do anti-herói ou do herói problemático, que contesta os valores institucionalizados a partir de um projeto ideológico de oposição, o pícaro é amoral, malandro, individualista” (KHÉDE, 1990, p. 85)

A literatura de cordel tem um forte dinamismo, ela se renova, se recria através de velhos e significativos temas. Existem diversos folhetos onde os personagens praticam essas *quengadas*, ou seja, usam de esperteza para se sair de situações difíceis da vida. Como o já citado personagem do poeta paraibano Antônio Lucena, o João Grillo.

Importante perceber a conversão de personagens presentes nos costumes da Idade Média como os bufões, o jogral, bem como personagens da renascença como o pícaro, aqui em nossas práticas culturais representados pelo amarelinho ou o quengo. Ligia Vassalo (1993), ao buscar compreender a sociedade e cultura nordestina no teatro de Suassuna enfatiza elementos do mundo medieval presentes em sua obra e na cultura nordestina propriamente dita:

É importante recolher alguns aspectos da cultura europeia na passagem da Idade Média para o Renascimento, porque vários deles se transmitem às Américas. Moldam tanto a sociedade quanto a cultura e transparecem na produção literária, não só no Nordeste, mas também em especial na obra de Suassuna. Uma das maneiras de entender aquele universo situa-se a partir de algumas dicotomias, como por exemplo as de cultura oficial *versus* popular; escrito *versus* oral; mundo rural *versus* urbano. (VASSALO, 1993, p. 46)

Sendo assim, é possível compreender através dessa transposição de uma prática cultural europeia e da península Ibérica em específico para o Brasil que ocorrera o que Jerusa Pires Ferreira (1979), chamará de intertextualidade. Ao relacionar os temas europeus como os das novelas de cavalaria, as histórias dos Doze pares de França, a própria figura de Carlos Magno e as lendas arturianas com o que ela chamou de Cavalaria em Cordel.

...ao estar diante da História do Imperador Carlos Magno verificou-se que este não foi apenas o mediador e decantado mas a própria fôrma que matriciou a nova composição, para além da intertextualidade, fazendo-se o contratexto em que se apoia integralmente cada nova criação que dela provêm...a consciência de um texto matriz utilizado tão fielmente quanto utilizável por outros. (FERREIRA, 1979, p. 16)

“A proposta seria a de acompanhar então, num relacionamento intertextual, em seu sentido mais amplo, *o que ficou, porque e como se realizou.*” (FERREIRA, 1979, p. 2)

...a intertextualidade não designa um acrescentamento, mas o trabalho de transformação e assimilação de muitos espécimes, realizado, em geral, por sobre aquele que é centralizador e que mantém a liderança de sentido. No caso específico do folheto carolíngio, como se verá adiante, além de agentes difusos, mostra-se a influência normalizadora e diretamente condutora de uma verdadeira matriz, que passa a funcionar como um contratexto. É ele o regulador e diretor não só dos principais condutos de significação, mas da própria expressão, em seus detalhes. (FERREIRA, 1993, p. 2, 3)

Jerusa (1979), faz distinção entre a matéria do corpo dos folhetos em dois núcleos principais, o primeiro seria o composto pelo ciclo carolíngio e o outro formado por um universo aproximado a temas da literatura popular de tipo maravilhoso, transmitida pelo conto de fadas e com a matéria do ciclo arturiano.

“...concentrando-se no cavalheiresco de tipo encantatório, que terá especificamente a ver com o mundo arturiano, com a saga do rei Artur, o nebuloso. Procura-se então o que o identifique a D. Sebastião, contando-se os impulsos de evasão e utopia, de espera de um mundo melhor ou de saídas momentâneas, através de encantamentos. Tenta-se verticalizar muito mais a

observação mas ao mesmo tempo, amplia-se o corpus e a série de interpretações sobre a sociedade-obra produzida. (FERREIRA, 1993, p. 5,6)

Do ponto de vista da significação do combate existente no fenômeno cavaleiresco medieval trazido para a cavalaria medieval nordestina expressa no fenômeno do cangaço, Jerusa Pires (1979), compreende que:

Foi deixada de lado a análise de uma importantíssima revelação do fenômeno cavaleiresco (cavalaria medieval no Nordeste) e ainda mais, quando se trata de combate. São os que compõe o ciclo do cangaço, continentes desta matéria em forma intensamente adaptativa e atuante. A razão foi considerar-se esta empresa de grande complexidade, a envolver uma interpretativa sociológica ou histórico-cultural, que além disto se acredita melhor enfrentada, depois de percorrida a etapa que se cumpre agora. (FERREIRA, 1979, p. 4,5)

Foi antes de tudo necessário definir o terreno pisado, de análise de poesia popular e culta, retomando pontos “clássicos” da discussão, colocando-se que se trata de um meio-termo, popular-culto, por uma questão de etapa, tradição-letra, tradição-ouvido; transferência-criação, sendo que:

Verificou-se diante deste território híbrido, o servilismo a um contratexto matriciador, referência ao processo de criação do fato folclórico e ao mesmo tempo, uma operação criadora atuante, o exercício de uma poética em regime próprio, o que remete à explicação do fato literário. Do confronto genético resultou o observar de uma atuação, que tipifica o poeta popular e uma verdadeira volta à Idade Média, à gesta e aos seus propósitos e andamentos. (FERREIRA, 1979, p. 116)

Estabelecer essa conectividade de práticas culturais dos franceses, ingleses, ibéricos para se compreender como essas influências reverberam aqui no cenário nordestino e ainda mais compreender essa dicotomia que há e que é expressa na ideia de que o cordel seja uma manifestação tipicamente popular. Conhecer suas origens é importante para bem desmistificar essa ideia e entendê-la dentro de um conjunto de práticas culturais comuns.

Sendo assim, partindo do princípio dessa relação dos folhetos de cordel com os costumes europeus e do espécime centralizador responsável por manter a liderança de sentido:

A Novela de Cavalaria é em si mesma um percurso iniciativo, um andamento em busca de uma demanda que pode ser melhor entendida sob perspectiva de rito de passagem. Do cordel cavaleiresco, vê-se que não há situações mais simples; há variantes a cobrir uma semântica intensa, a oferecer toda a

possibilidade de interpretação de uma sabedoria intuitiva, de uma arquetipificação prévia, de todo um legado cultural. Dá-se às vezes, como se nota, em meio a tudo isto a estuante instalação de uma simplicidade, que muitas vezes nos revela de maneira mais explícita o estado de uma sociedade, os sintomas que costumamos mascarar. (FERREIRA, 1979, p. 121)

Jerusa Pires Ferreira traz o viés da relação entre a cultura europeia medieval com a cultura nordestina como que para desmistificar dicotomias, estabelecer circularidades e continuidades.

Além dos elementos da cultura europeia relacionados ao cordel nordestino, é possível estabelecer relação também com a cultura árabe por conta dos oito séculos de dominação árabe na Península Ibérica. É possível relacionar os cantadores medievais, assim como os cantadores repentistas nordestinos com os “medajs”, que:

Entre os seguidores do Islã existiam também os poetas cantadores, os “medajs”, que se apresentavam em praça pública, cantando velhos contos de origem asiática (persas ou hindus) ou ainda celebrando a memória e divulgando os feitos heroicos de seus seguidores. Nesses cantos, os “medajs” se faziam invariavelmente acompanhar de instrumentos musicais como adufes, castanholas, alaúdes e rabecas. (ANDRADE e SILVA, p. 129. 130)

É possível afirmar que houve uma fusão entre esses personagens da cultura europeia, sendo os trovadores, jograis, menestréis e da cultura árabe, os “medajs” sendo perpetuados no Brasil pelos violeiros repentistas e poetas populares.

Os cantadores brasileiros, assim como os portugueses, conservaram dos “medajs” tanto o modo de apresentar-se quanto a própria fidelidade a alguns instrumentos como a rabeca ou o pandeiro, o qual evoluiu a partir dos adufes e até hoje é usado por cantadores e emboladores nordestinos. (ANDRADE e SILVA, p130)

É possível ainda relacionar os elementos europeus, com a cultura árabe e ao espírito africano presente na cantoria brasileira. A cantoria propriamente dita expressa no repente ou nos desafios e emboladas que tem todo um caráter improvisador, pode ser herança do espírito africano por causa da dominação árabe no continente africano e depois na Península Ibérica e mais tarde o contato com a África devido à escravidão. É possível encontrar tais elementos nas loas dos maracatus, nas músicas de coco, entre outros:

...afirma-se que o repente nordestino tem forte influência do “espírito improvisador” africano: a África árabe, que por muitos anos dominou a Espanha e Portugal, e a África negra por meio da escravidão. De modo que essas duas fontes africanas encontraram no Brasil via colonizador. As marcas dessa herança podem-se perceber nos desafios de maracatu, no coco de embolada, na cantoria de viola e em outras manifestações artísticas. (BRITO, p. 39)

Percebendo a variedade de elementos que o cordel agrega, além dos temas diversos, é possível considera-lo como uma colcha de retalhos bem colorida, costurada a partir de vários tecidos diferentes que se confundem e se harmonizam simultaneamente. Não dá para estudar e analisar o cordel e sua prática sem considerar essas reminiscências que ele traz consigo.

2.4 Temas do Cordel Tradicional

O início da produção de folhetos no Nordeste ocorre principalmente a partir da segunda metade do século XIX, porém, a produção tipográfica e em folheteria ocorre de modo mais sistemático na primeira metade do século XX, mais precisamente a partir da década de 1930. Esse cenário pós República Velha herda fenômenos como coronelismo, o messianismo e o cangaço. A produção de folhetos ao longo da República velha e Era Getulista vai narrar esses fenômenos políticos e sociais, como enfatiza Ruth Terra (1983), essencialmente sobre a relação da produção de cordel com o cangaço:

O advento do cangaço organizado coincide com o início da publicação sistemática de folhetos. O cangaço passa a ser tema preferencial e é possível supor que contribui em grande medida para firmar esta literatura. É notável, então, o desencadeamento de uma produção ampla e constante, voltada para os feitos de Antônio Silvino, e da qual se depreende um verdadeiro memorial. Na representação do cangaço, os poetas têm como horizonte um imaginário povoado de heróis antigos. A vida e os feitos de Antônio Silvino e Lampião foram narrados por Leandro Gomes de Barros, Chagas Batista e João Martins de Athayde. (TERRA, 1983, p.81)

Entre os principais personagens da história do Brasil que ocupam as páginas dos folhetos, estão Antônio Conselheiro, Luís Carlos Prestes, padre Cícero, Antônio Silvino e Lampião, Getúlio Vargas, Jânio Quadros, João Goulart, frei Damião e Tancredo Neves. “Os heróis nacionais, assim como os heróis dos romances, têm a

sua vida e morte detalhadas e, mesmo depois de mortos, recebem julgamento e terminam no céu ou no inferno” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.106)

Embora “bandido” e “ladrão da honestidade”, Lampião termina como herói, valente e brigão. Não chegou nem mesmo a purgar seus pecados, não precisa pagar o que fez na terra, volta para o sertão, permanece na memória das pessoas. Depois da morte, deixa o sertão e invade as grandes cidades, torna-se personagem de cinema, é cantado por artistas do Nordeste (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p, 114, 115).

A produção de folhetos surge e se firma no Nordeste quando esta região, que há muito deixou de ser o principal polo da economia exportadora do país, sofre uma série de transformações econômicas, sociais e políticas. Período de crise econômica que repercute nas relações sociais e conseqüentemente no sistema de valores e nos costumes que têm por base a tradição.

As críticas encontradas nos poemas de época, indicam que o poeta popular tenta manter a memória dos valores e costumes de um passado idealizado, “o tempo do carrancismo”, ou o “ tempo de Carlos Magno”. Porém, evoca efeitos de valentia e honra e os heróis que os simbolizam. Sendo assim, a evocação do passado acaba resultando na crítica da ordem social, política e econômica vigente. “Os poetas legitimam o seu protesto ancorando-o numa cultura da tradição. Cultura esta que não está sujeita em suas operações cotidianas ao domínio estrito dos poderosos, podendo, portanto, ser rebelde em defesa dos costumes que favorecem o povo.” (TERRA, 1983, p.78)

A movimentação política ocorrida durante a sucessão para o governo dos Estados do Norte e Nordeste do país, em 1911 e 1912, denominada “salvações do Norte”, constitui na tentativa de derrubar os oligarcas que há muito ocupavam o poder (como Nogueira Acioli no Ceará e Euclides Malta em Alagoas), ou detinham o controle dos Estados através da eleição de homens de sua confiança, como Rosa e Silva em Pernambuco. As oposições nos vários Estados do Nordeste lançaram candidatos militares para concorrer com a situação. Contudo, as “salvações” foram muito mais que um simples confronto eleitoral e tiveram resultados diferentes nos vários Estados. (TERRA, 1983, p. 109)

As “salvações” eram movimentos que se desenvolviam nas capitais, geralmente em comícios e passeatas onde ocorria o enfrentamento entre populares e a polícia. “Erguiam-se barricadas e o povo atacava a sede dos jornais do governo, as chefaturas de polícia e, no Ceará, o Palácio do Governo”. (TERRA, 1983, p.109)

As “salvações do Norte” e a “sedição do Juazeiro” foram registradas por poetas populares contemporâneos destes eventos. Os folhetos sobre estes movimentos citam as personagens envolvidas e descrevem os fatos ocorridos. Tornam evidente a trama de relações que une poder político local, estadual e federal; lutas pessoais. Banditismo, cangaço e misticismo. Mostram estes acontecimentos integrados no sistema político vigente do país. Nem o Sertão nem o Nordeste aparecem isolados; na “sedição” Pe. Cícero é relacionado a Floro Bartolomeu e ambos ligados à figura de Pinheiro Machado. Nas “salvações do Norte” o presidente Hermes da Fonseca e exército são evocados como centro de decisão. Mas sobretudo a luta popular contra os oligarcas. (TERRA, 1983, p.112)

Os ideais de liberdade, de luta e de heroísmo, sobretudo quando encarnados pelos oprimidos, a ideia de que os fracos podem vencer os opressores, possivelmente são responsáveis pela representação do povo e da luta nos poemas de Leandro Gomes de Barros e de outros poetas populares, sobre a “sedição” e as “salvações”. O povo, vítima das consequências da guerra dos poderosos, torna-se, no momento da luta, responsável por esta. (TERRA, 1983, p. 150). Nestes poemas, contudo, se é condenada a exploração do povo e os desmandos dos poderosos, a ordem política e social não é diretamente contestada. É contra a corrupção e as arbitrariedades de determinados políticos que os poetas conclamam o povo à revolta. Mas deve-se acrescentar que nos folhetos sobre as “salvações” o direito de rebelião deixa de ser pregado ao nível individual, passando ao nível coletivo. (1983, p. 130, 131)

Nos poemas sobre as “salvações” o caráter popular da luta para derrubar a oligarquia, que a transforma em sedição, importa mais que a própria mudança do poder político. O que merece destaque não é a oposição política e sim o povo em armas. Embora os poetas se refiram a Hermes da Fonseca e aos candidatos militares como os “salvadores do povo”, na sua descrição a rebelião popular aparece como decisiva na queda dos oligarcas. Estes poemas revelam a tentativa da oposição em eleger seus candidatos, “de agrado do governo federal”, pelo mesmo processo eleitoral empregado pela situação, à medida que os poetas afirmam não haver eleições livres. Deixam ainda entrever a utilização da luta do povo pelos poderosos. (TERRA, 1983, p. 131)

Fato notável é o deslocamento contínuo dos poetas populares entre as histórias da tradição oral, algumas erigidas em modelo histórico, e a crônica do cotidiano de opressão, contra o qual se insurgem, tendo como referência, muitas vezes, esta tradição idealizada. A situação presente, por sua vez, informa romances e desafios. Os poemas considerados formam grande texto por onde perpassam

desejo de justiça e provas de valentia, num universo em que valores como honra e lealdade têm como pressuposto o senso de liberdade.

2.5 Invenção da nomenclatura Cordel

Na república brasileira e as transformações sociais dos primeiros anos do século XX, surge a necessidade de relacionar o popular com o nacional. Segundo Ortiz (1994, p. 128), a necessidade de vincular a cultura popular a identidade nacional se tornou mais forte nos anos de 1950 e 1960 na tentativa nesse período de decifrar uma “essência brasileira”. Nesse contexto é que há um trabalho dos intelectuais de inventar uma tradição. O folheto, mais tarde “batizado” de cordel, por recolher, registrar e interpretar fatos da vida real constitui fonte historiográfica preciosa, pois guarda um manancial de informações: questões mundiais, medievais, cavaleiresca, eventos brasileiros, como revoluções, messianismo, religiosidade popular, coronelismo, cangaço, grandes secas na região nordestina, crimes, com detalhes sobre as pessoas que se destacaram em tais acontecimentos.

Através dos folhetos a história é contada na visão do poeta popular “é uma expressão da região, do seu povo, com sua linguagem própria e sabedoria secular. (LOPES, 1994, p. 15).

Segundo Câmara Cascudo (2012), não há povo que possua uma só cultura, a cultura é uma sobrevivência de conhecimentos gerais. O não oficial, o tradicional, oral, anônimo que independe de ensino sistemático é aquilo que é trazido nas vozes das mães. “Assim, as estórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra. ” (CASCUDO, 2012, p. 26)

Nesse sincretismo cultural é que se compreende a conversão do trovador português trazido nas caravelas no século XVI que aqui se fez poeta, romanceiro, cantador e repentista. Além da abrangência desse tipo de literatura e fusão continental

Há uma literatura popular impressa, literatura de cordel que os franceses denominam *colportage*, que Charles Nizard estudou na França e que Teófilo Braga esboçou em Portugal. Ninguém decidiu sobre a velocidade inicial desses livrinhos. Saíram do povo ou foram incluídos pela leitura na oralidade anônima? Foram temas dados pelo povo ou constituíram trabalho individual, posteriormente tornado popular? Esses livros vêm do século XV, do século XVI, do século XVII e continuam sendo reimpressos em Portugal e no Brasil com um mercado consumidor como nenhuma glória intelectual letrada ousou possuir. Nenhum desses livrinhos deixou de influir na aceção da simpatia. São lidos, decorados, postos em versos, em música, cantados nos dois continentes. (CASCUDO, 2012, p. 183)

Esse tipo de literatura popular era praticado oral e improvisadamente, outras vezes escrita em folhetos e vendidos de forma ambulante em feiras livres, praças e expostos no chão mesmo ou em mesas. O que aconteceu com o advento da República e a ideia de se construir uma “identidade nacional”, foi a incorporação de um costume popular, ao mesmo tempo a invenção de uma tradição. Que segundo Hobsbawn (2008), constitui em um processo de formalização e ritualização caracterizado por referir-se ao passado mesmo que apenas pela imposição da repetição. Ou seja

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade do passado histórico apropriado. (HOBSBAWN, 2008, p. 9)

Esse processo de “invenção de tradição” foi feito pelos intelectuais que são os principais mediadores do simbólico que se dedicam em uma interpretação do Brasil, pensando a “identidade do povo brasileiro”.

A cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação, mas em última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação. Os intelectuais têm neste processo um papel relevante, pois são eles os artífices desse jogo de construção simbólica. (ORTIZ, 1994, p. 142)

Sendo assim, o romanceiro, poeta e cantador nordestino foi entendido como a repetição de um costume popular português sendo interpretado aqui como cordelista. E os “folhetos de acontecido” ficaram denominados de Literatura de Cordel.

Um exemplo de tradição inventada, é o ritual da venda das esposas na Inglaterra que passara a acontecer devido ao colapso dos casamentos, sendo que

a venda das esposas tornava o divórcio algo público e a possibilidade de um novo casamento não com “qualquer mulher”.

O ritual da venda da esposa era provavelmente uma “tradição inventada”. Talvez só tenha sido inventada no final do século XVII e possivelmente até mais tarde. Isso não sugere um costume antigo de origem esquecida ao longo dos séculos, mas a pressão de novas necessidades que buscavam um ritual para se expressarem, uma explicação, sugerida por observadores do século XIX, era que a venda de esposas surgira como consequência das guerras, com a separação e as novas ligações amorosas que daí advinham. (THOMPSON, 1998, p.333)

Naquele contexto, para que esse costume acontecesse era necessário o declínio da vigilância punitiva da Igreja e seus tribunais sobre a conduta sexual; o consentimento da comunidade e uma certa autonomia da cultura plebeia em relação à cultura (THOMPSON, 1998, p. 334). No entanto, a venda da esposa foi inventada numa cultura plebeia, que era às vezes crédula ou supersticiosa, mas que tinha em alta conta os rituais e as formalidades. (THOMPSON, 1998, p. 335)

É importante frisar antes de finalizar esse capítulo, que, algumas impressões e comparações feitas até aqui, como a de intertextualidade dos textos do cordel, a relação do mundo e de costumes medievais com costumes nordestinos, dos trovadores portugueses com os cordelistas e repentistas, e por fim, da invenção de tradição com o princípio da repetição de um costume português aqui no Brasil, são hipóteses que encontram respaldo bibliográfico e de intelectuais como o próprio Câmara Cascudo, como também Lúcia Vassalo, além do cordelista e presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalo Ferreira da Silva, que em seu livro destaca e defende bem essa relação da cultura nordestina com a cultura ibérica. Além de trabalhos como de Jerusa Pires Ferreira que fala da relação dos textos de romances medievais, como os que tratam de Carlos Magno e os doze pares de França, as Novelas de Cavalaria, as lendas arturianas e o sumiço de Dom Sebastião e a relação com o que é narrado no cordel nordestino, ao menos, os textos de romances iniciais. Relação de culturas, que pode ser, talvez, melhor entendida com a análise de cultura popular e erudita propostos por Bakhtin em uma de suas obras como a de Rabelais no contexto da Idade Média e do Renascimento.

CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Ideias prévias dos alunos sobre cultura e cordel

Como exposto no primeiro capítulo, a Educação Histórica não admite um processo de ensino-aprendizagem que considere o conhecimento como algo pronto e acabado, mas algo em processo de construção pelos agentes nele inseridos. Alunos e professores são os construtores do saber dentro do espaço escolar. Sendo assim, o processo de construção de conhecimento vai além do que está proposto no currículo, no livro didático, do que vem das universidades e dos meios de comunicação. E nessa linha de construção do saber no processo de ensino-aprendizagem, a compreensão de que todos têm consciência, do não letrado ao pós-graduado, em níveis diferentes. A Educação Histórica deve servir para articular esses diferentes níveis de consciência objetivando um ensino de história de qualidade.

Sendo assim, o aluno antes da escola já possui uma visão de mundo, uma consciência que traz de sua família e da comunidade que o insere. Para a execução desse trabalho e exercício do método da Educação Histórica, buscou-se conhecer a consciência que alunos do Ensino Médio possuem sobre alguns conceitos enfatizados nessa pesquisa como: cultura; cultura popular; cultura erudita; conceito de dicotomia cultural; se ela existe no Município investigado (nesse caso, em Maringá); conceito de fonte histórica; literatura de cordel como fonte e representação da cultura nordestina.

Pensando o modo como esse conhecimento histórico é construído e buscando a qualidade do ensino de história decidiu-se pela “análise das ideias prévias dos alunos a partir de um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico que deve refletir-se na sala de aula” (RAMOS, 2016, p. 12)

Para isso, foi aplicado um questionário para vinte alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Rodrigues Alves. O Colégio oferece ensino fundamental, médio e modalidade EJA e está situado na Avenida Morangueira, número 880, Vila Santo Antônio, CEP 87.0033-300, no Município de Maringá-PR.

Os alunos responderam a um questionário com doze questões, querendo saber deles:

1. Qual o conceito que eles têm de cultura;
2. O que eles entendem por “cultura erudita e cultura popular”;
3. Se, é possível perceber uma certa dicotomia cultural na cidade de Maringá e como;
4. O que eles entendem por fonte histórica;
5. Exemplos de fontes históricas;
6. De onde retiram as informações históricas: (Livros, revistas, filmes, televisão, redes sociais, ou outros);
7. O que sabem sobre literatura de cordel;
8. O local de origem e difusão do cordel;
9. Se o cordel pode ser considerado uma fonte histórica;
10. Se é possível perceber a presença do cordel ou do repente em alguma manifestação cultural no Município de Maringá;
11. Sobre os locais de manifestação cultural que eles conhecem e têm acesso no Município de Maringá e se existe cultura nordestina em alguma dessas manifestações;
12. Se ao longo da formação escolar foi trabalhado no ensino de história elementos da cultura brasileira propriamente dita.

No entanto, a coleta das ideias prévias dos alunos sem uma reflexão e ação restringirá o trabalho apenas ao nível da constatação dos dados.

Alguns estudos, na busca de categorizar as protonarrativas dos alunos ou a forma que a cognição histórica se apresentava, terminaram por afastar-se da explicação histórica dos resultados ficando apenas no nível da constatação. Embora seja importante saber qual ideia os alunos tem sobre alguns conceitos substantivos, como por exemplo, Escravidão, Ditadura Militar, Revolução, não se questionava o porquê de tais conhecimentos prévios, nem em qual “lugar” estes pudessem ser “adquiridos” e muito menos como estes poderiam ser reelaborados. (RAMOS, 2016, p. 13)

No entanto, a importância a partir de agora de se fazer a problematização do que foi levantado nas protonarrativas, sem a problematização a pesquisa se restringe à empiria e fica elas por elas. Nesse momento é preciso refleti-las e encontrar um conjunto de ações que possam otimizar o que foi averiguado na investigação, partindo das respostas dos alunos a construção de narrativas, visando

a qualidade do ensino de história. Um processo de ensino-aprendizagem de qualidade não tem a ver com a capacidade de os alunos memorizarem fatos históricos como no método tradicional, mas significa a construção de uma literacia histórica, ou seja:

Literacia histórica é o termo referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história. Nesse sentido, não apenas os conceitos substantivos são relevantes, mas também os conceitos de segunda ordem. (RAMOS, 2016, p. 13)

Os conceitos estruturais ou de segunda ordem correspondem:

...aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição. (RAMOS, 2016, p. 13, 14)

Para desenvolver a literacia histórica nos alunos é preciso partir das protonarrativas, a reflexão e ação das mesmas, depois através da categorização, ou seja, a classificação das ideias prévias dos alunos a partir de critérios de análises, para assim, empreender mudanças significativas no processo ensino aprendizagem que esperamos que ocorram nas aulas-oficinas.

Para isso, abaixo, segue uma tabela com a ideia central das perguntas e com as respostas obtidas dos vinte alunos entrevistados, sendo em seguida categorizadas as respostas dos alunos com os conceitos pesquisados a respeito do conceito de cultura e historicidade do cordel e a sugestão de algumas intervenções que podem ser feitas nas aulas-oficinas.

Tabela 1. Questionário trabalhado no Ensino de História buscando saber o conceito de cultura que os alunos do Ensino Médio possuem.

Qual o conceito de cultura?	Cultura erudita e popular	Dicotomia em Maringá
<i>“Cultura significa um conjunto de manifestações artísticas dentro de uma comunidade,</i>	<i>“Cultura erudita pode se entender por uma cultura mais crítica e elaborada, onde é</i>	<i>Sim. Porque temos diferentes culturas e pensamentos dentro da sociedade de Maringá,</i>

<p>onde essas manifestações culturais são adquiridas pela maioria dos cidadãos dentro dessa comunidade.”</p>	<p>conseguida entender por pessoas mais intelectualizadas. Já a cultura popular onde é participada e produzida pelo povo, indiferente da sua classe social ou intelectualidade.”</p>	<p>assim várias pessoas são opostas a cultura das outras.</p>
<p>“Aquilo que define uma sociedade, aquilo que eles ouvem, vestem, leem, etc. tudo isso faz parte da cultura de cada um</p>	<p>“Quando você escolhe o que seguir como cultura para si mesmo”</p>	<p>Não respondeu.</p>
<p>“Costumes, hábitos, tradições, formas de se expressar, etc. de determinado grupo ou massa, os quais através das gerações se perpetuam na sociedade em que estão inseridos.”</p>	<p>Cultura erudita é mais voltada ao pensamento crítico e intelectual da sociedade. A cultura popular, por sua vez, dirige-se às grandes massas, ao senso comum, às traduções culturais.</p>	<p>Em minha opinião não há tal dicotomia, visto que a maioria da população compartilha dos mesmos costumes.</p>
<p>“Pra mim a cultura inclui conhecimentos, as crianças, a arte, moral, as leis, os costumes e todos os hábitos.”</p>	<p>A cultura erudita é a sua própria cultura vem desde a época da sua vó e até hoje. Cultura popular é a cultura que todos sabem, todos conhecem.</p>	<p>Sim, aqui tem muitas coisas boas. Mas também tem as coisas ruins, por exemplo, as drogas, mortes, etc. Uma cidade com bastante habitantes, então tem as coisas boas e as coisas ruins.</p>
<p>“São costumes, práticas realizadas por uma comunidade, moral e criatividade conceitua cultura pra mim.”</p>	<p>“Cultura popular é uma cultura moderna da atualidade. Cultura erudita já é uma cultura mais antiga uma cultura antepassada.”</p>	<p>Um pouco, tem bastante diversidade, amo essa cidade.</p>
<p>“Cultura é a junção de costumes, que muda de grupo para grupo. Costumes os quais são passados de geração para geração”</p>	<p>“Cultura erudita é a cultura voltada para o público que contém um conhecimento maior, enquanto cultura popular é a qual todos tem acesso.”</p>	<p>Na minha opinião não.</p>

<i>“cultura é uma característica de certas regiões, que definem uma região por seus costumes”</i>	<i>“Erudita é uma cultura mais estudada e praticada por pessoas de classe social mais rica.”</i>	<i>Não respondeu</i>
<i>“costumes que nós seres humanos adquirimos ao longo da vida. hábitos para arte, mora e estuda”</i>	<i>“cultura popular é uma cultura voltada para costumes. Erudita se refere ao pensamento crítico para com grau de instrução mais avançado.”</i>	<i>“Eu acho que sim. Existem dois extremos, costumes realmente que pessoas da elite praticam e que a população em geral acaba não tendo acesso. Um exemplo são os restaurantes caros. O rico pode frequentar todo dia, enquanto o pobre em geral economiza o ano toda para ir uma vez só...”</i>
<i>“...é o conhecimento e outras coisas que é adquirido em cada região ou de cada família”</i>	<i>“cultura popular é como uma região que estuda tal música tem um sotaque, seus costumes. Cultura erudita está relacionada em coisas sociais, pessoas com formação específica.”</i>	<i>“Sim, um bom exemplo é a escola pública em relação a escola particular”</i>
<i>“conhecimento, moral, costumes e demais hábitos adquiridos”.</i>	<i>“erudito não é (?) para os demais e popular é o que o povo pratica”</i>	<i>“Sim, há vários lugares culturais, costumes são levados há décadas”</i>
<i>“uma condição propícia para a sobrevivência”</i>	<i>“erudita não se dedica ao público popular: costumes e tradições do povo..”</i>	<i>“Sim, pelo jeito de falar, traços do rosto e roupas.”</i>
<i>“É o jeito, o modo que cada lugar tem, e que desenvolveu desde o início, passando de geração”</i>	<i>“Costumes e tradições do povo.”</i>	<i>“Sim, pelas roupas, traços no rosto, jeito de falar.”</i>
<i>“Uma condição propícia para a sobrevivência.”</i>	<i>“Erudita: não se dedica ao público. Popular: costumes e tradições do povo.”</i>	<i>“Sim, pelos traços, roupas, língua e outros.”</i>
<i>“a cultura é algo que você adquirir pra si e que sempre faz, usa e é uma origem de cada um”</i>	<i>Não respondeu.</i>	<i>“Sim, pois é uma cidade muito populosa e as culturas são diversificadas.”</i>

<p>“Cultura é uma expressão que vem passando por anos, séculos. O que foi uma coisa que demonstra de onde você veio”</p>	<p>“cultura erudita é a clássica, a certinha. Cultura popular é a do dia-a-dia o que tá em contato com o povo.”</p>	<p>“sim, entre classes de vida muda a cultura, pois alguns não podem frequentar os mesmos lugares que outros”</p>
<p>“Um costume que pode vir da família ou do local onde nasceu.”</p>	<p>“erudita: mais antiga pouco conhecida.. Popular: mais conhecida que normalmente praticamos”.</p>	<p>“Sim, a grande diferença do estilo de vida e a respeito ao ser comprado, os ricos e os pobres da cidade”</p>
<p>“Cultura são características de uma sociedade, suas músicas, suas pinturas, etc. São passadas de geração em geração.”</p>	<p>“Cultura erudita trata-se de música, de arte, de textos complexos e aprofundados. Cultura popular trata-se daquela atividade ou tradição que é passada de geração em geração...”</p>	<p>“Sim, um exemplo é a ACEMA que é de cultura japonesa.</p>
<p>“Músicas e artes.”</p>	<p>“Erudita é música clássica como ópera, Mozart, Bah. Música popular é que todos costumam ouvir e do dia-a-dia, todo tem acesso, erudita não.”</p>	<p>“Acho que não tem muita diferença e não tenho tanto acesso.</p>
<p>“Cultura é algo que é passado de geração em geração e persiste por séculos.”</p>	<p>“Cultura erudita é algo mais acessível a pessoas de alta classe como óperas, teatros, etc. Já a popular é uma cultura mais de rua acessível a todos como street dance, grafite, etc.</p>	<p>“Não, porque a cidade tem diversos tipos de cultura onde a maioria vive harmoniosamente”</p>
<p>“A cultura é o hábito de determinado grupo de pessoas, são seus costumes e práticas que podem ser na arte, religião, etc.</p>	<p>“A cultura erudita é menos acessível e às vezes exige determinado conhecimento. Ela está relacionada com um pensamento mais crítico. A popular se baseia nos costumes e tradições do povo.”</p>	<p>“Há grande dicotomia em Maringá, a cidade é repleta de árvores, bosques e lugares verdes.”</p>

3.2 Categorização dos conceitos de Cultura

As respostas dos alunos serão agora categorizadas relacionando-as a alguns conceitos de cultura expressos no primeiro capítulo, a conceitos

bakhtinianos, tais como: conceito de dicotomia cultural; cultura popular; cultura erudita; circularidade cultural e carnavalização.

I. Sobre qual o conceito que eles possuem de cultura, as respostas que se esperava obter dos alunos estão categorizadas em:

- a) Cultura como modo de vida;
- b) Cultura como costumes, hábitos e tradições;
- c) Cultura como legado de família;
- d) Cultura como conjunto de manifestações artísticas de uma comunidade;
- e) Cultura como conhecimento e erudição.

Tabela 2. Quantificação das respostas sobre cultura:

A. Cultura como modo de vida	12 alunos
B. Cultura como Costumes, hábitos e tradições	4 alunos
C. Cultura como legado de família;	3 alunos
D. Cultura como conjunto de manifestações artísticas de uma comunidade;	3 alunos
E. Cultura como conhecimento e erudição.	3 alunos

Nesse primeiro momento, as respostas dos alunos a respeito de um conceito para cultura demonstram uma compreensão ampla e não dicotômica. É possível perceber através das respostas que eles entendem cultura como modo de vida de cada um, entende-a como herança familiar, como tradição, entende-a como costumes, ao mesmo tempo como conjunto de conhecimentos e como expressões artísticas. E, é possível também relacionar algumas das respostas, como essa: “Cultura é uma característica de certas regiões, que definem uma região por costumes”... com o que Thompson (1998) aborda sobre costumes na sociedade inglesa, ao conceituar costume como algo próprio de determinada região, ou seja,

algo local. O historiador afirma que o costume tem um início e se desenvolve até atingir sua plenitude de modo que, um ato uma vez praticado pelo povo e que agrada ao povo, caracterizado pela prática repetitiva até se tornar um costume, quando praticado por tempos imemoriáveis. Desde o “século XII, os direitos comuns eram exercidos de acordo com o costume consagrado pelo tempo” (THOMPSON, 1998, p. 91)

Os alunos demonstram em suas respostas a relação do costume com o local onde o sujeito está inserido, a relação de uma determinada prática cultural com a comunidade. E o conceito de cultura relacionado ao uso e consentimento dos antepassados de uma comunidade, algo que continua sendo praticado. Para Thompson (1998) a comunidade é unida pelos laços de parentesco e pelo trabalho comum, logo, possui elementos de cultura comum.

Outro conceito ligado à cultura é o de que ela significa tradição. E foi possível encontrar nas respostas dos alunos o conceito de tradição enfatizado por Câmara Cascudo que diz:

A literatura oral brasileira reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição. Entende-se por tradição, traditio, tradere, entregar, transmitir, passar adiante, o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo. É a quase definição dicionarista do Moraes⁴, na edição de 1831: “Tradição, notícia que passa sucessivamente de uns em outros, conservada em memória, ou por escrito” (CASCUDO, 2012, p. 27).

As respostas dos alunos nesse primeiro momento vieram de encontro com o conceito polissêmico de cultura que colocamos no início desse trabalho. Eles a entendem de uma forma ampla como modo de vida, como tradição, como herança de família, como costumes praticados por uma comunidade, como conhecimento e expressões artísticas. Eles não a caracterizam como se a cultura significasse uma determinada situação intelectual apenas.

II. Sobre o que entendem por “cultura erudita e cultura popular”, as respostas que se esperava categorizam-se em

- a) Cultura erudita praticada pela classe alta e mais avançada intelectualmente;

³ O *Diccionario da Lingua Portuguesa* de António de Moraes Silva, publicado em 1789, constitui uma das mais importantes obras relacionadas à lexicografia portuguesa. Vários autores faziam referência a essa obra em suas pesquisas, como podemos confirmar na citação de Câmara Cascudo.

- inferior;
- b) Cultura popular praticada pela classe baixa sendo atrasada e inferior;
 - c) Cultura erudita como sinônimo de intelecto e mais restrita;
 - d) Cultura popular como praticada pelo povo e mais acessível;
 - e) Cultura erudita como a Oficial representada pelo Estado e Igreja e por documentos escritos;
 - f) Cultura popular como a Real representada nas Praças e Feiras públicas e pela oralidade

Tabela 3. Quantificação das respostas sobre cultura popular e erudita.

A. Cultura erudita praticada pela classe alta e mais avançada intelectualmente;	2 alunos
B. Cultura popular praticada pela classe baixa sendo atrasada e inferior;	Nenhum aluno
C. Cultura erudita como sinônimo de intelecto e mais restrita;	9 alunos
D. Cultura popular como praticada pelo povo e mais acessível	14 alunos
E. Cultura erudita como a Oficial representada pelo Estado e Igreja e por documentos escritos	Nenhum aluno
F. Cultura popular como a Real representada nas Praças e Feiras públicas e pela oralidade	Nenhum aluno

Tendo noção do conceito que os alunos possuem de cultura, introduzimos nessa segunda pergunta o conceito de dicotomia-cultural, as duas categorias de cultura que o trabalho vem pensando, cultura erudita e popular. Os alunos demonstraram compreender basicamente essa dicotomia. Porém, alguns elementos que caracterizam a cultura erudita e a distingue da cultura popular não apareceram nas respostas dos alunos. Bakhtin ao trabalhar essa dicotomia estabelece de uma forma muito clara essa distinção entre uma cultura e outra e apresenta características desses dois mundos. Sendo que, a cultura oficial além de ser representada pela Igreja e pelo Estado e pelas altas camadas sociais (VASSALO, 1993, p.47), ela ainda se caracteriza pelo seu lado sério da vida, pelo medo, pela intimidação e caráter autoritário. Enquanto, a cultura popular que tem como cenário a

praça pública e as feiras, se dá através da oralidade, do riso, da presença do grotesco, do humor e aspectos que demonstram o devir (BAKHTIN, 1987, p. 46, 57).

III. Sobre existir dicotomia cultural em Maringá, a separação de cultura popular e cultura erudita, quatorze alunos responderam que sim; quatro alunos que não existe; e dois alunos não responderam. Porém, mesmo tendo sido explicado de que dicotomia se tratava, as respostas dos alunos foram mais no sentido das desigualdades sociais; divergência de pensamento; diversidade cultural; modo de se vestir; linguajar da população, que segundo eles mostra essa dicotomia em Maringá que não deixa de ter relação com a cultura. Por exemplo:

“ Sim, porque temos diferentes culturas e pensamentos dentro da sociedade de Maringá, assim várias pessoas são opostas a cultura das outras. ”

“Em minha opinião não há tal dicotomia, visto que a maioria da população compartilha dos mesmos costumes”

“Um pouco, tem bastante diversidade...”

“Eu acho que sim. Existem dois extremos, costumes realmente que pessoas da elite praticam e que a população em geral acaba não tendo acesso. Um exemplo são os restaurantes caros. O rico pode frequentar todo dia, enquanto o povo em geral economiza o ano todo para ir uma vez só...”

“Sim, pelas roupas, traços no rosto, jeito de falar. ”

“ Não, porque a cidade tem diversos tipos de cultura onde a maioria vive harmoniosamente. ”

O termo dicotomia nesse trabalho tem como função pensar duas ideias de cultura que se formaram ao longo do tempo no Brasil. Abordando, no entanto, representações de uma cultura regional, nesse caso, a nordestina como parte da cultura brasileira. Pensando-a no Município de Maringá.

Nesse sentido, os alunos demonstraram em suas respostas mais um caráter da divisão econômica que há no Município de Maringá. Expressaram algumas vezes a existência de uma diversidade cultural e de uma certa harmonia. Porém, não sei se está claro para eles essas duas categorias de cultura e o caráter de hegemonia cultural muitas vezes velado que faz com que uma cultura se sobreponha a outra. Por

isso, a ideia de um certo caráter dicotômico, ou seja, como se uma cultura fosse oposta a outra, ou mais certa e superior, e acontecesse de forma monológica.

Bakhtin (1987) no trabalho com o conceito de dicotomia cultural, vai apresentar o fenômeno da carnavalização para dizer que existe uma segunda vida, que é a vida da praça pública que instaura um novo tipo de relações e liberta o mundo dessa hierarquia, superior/inferior. O fenômeno da carnavalização se refere a um processo de circularidade cultural, da mistura dos dois mundos, do oral e do escrito. Levando a permutação do superior e do inferior hierárquicos. Momento em que a periferia se torna o centro e ocorre a integração de toda sociedade. Juntamente com o conceito de carnavalização, circularidade cultural, o baixo material corporal como Bakhtin denomina o mundo não-oficial. Esse, imita, parodia o mundo-oficial. Esse processo demonstra a interatividade e a interdependência que desconstrói dicotomias. Pois, circularidade cultural é influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica (...), o encontro da página escrita com a cultura oral (GINZBURG, 2006, p. 15). Segundo Thompson, uma cultura é um conjunto de diferentes recursos, havendo sempre uma troca entre o escrito e o oral. Cultura é uma arena de elementos conflitivos (THOMPSON, 1998, p. 10)

Sendo assim, para que não fique apenas no nível da constatação, nas aulas-oficinas, os elementos e características que representam o mundo-oficial e o mundo não-oficial que por muito tempo causou essa dicotomia-cultural precisam ser apresentados através do objeto de estudo que são os folhetos de acontecido. O cordel pode ser um instrumento que demonstra uma relação dialógica de cultura, a circularidade cultural, a carnavalização literária, pois é uma prática que une o oral e o escrito e que acontece em feiras e praças públicas. Além de, através do Ensino de História, interagir a cultura nordestina com a cultura paranaense e maringense

Tabela 4. Questionário sobre fonte histórica.

O que entende por Fonte histórica?	Exemplos de Fontes Históricas	De onde retire informações históricas
<i>“todo tipo de material que é utilizado para contar o que já aconteceu no passado”</i>	<i>“Visuais, materiais, orais e escritos”</i>	<i>Televisão; redes sociais e livros.</i>

<i>“são fontes visuais, materiais, escritas utilizadas para recontar fatos do passado”</i>	<i>“as fontes históricas que podemos usar como exemplo são pinturas, filmes, livros, músicas, depoimentos entre outros.”</i>	<i>Televisão; filmes; livros e jogos.</i>
<i>“Documentos, vestígios que informam sobre o passado. ”</i>	<i>“Pinturas, música, fotos, roupas, escrituras, etc.</i>	<i>“Livros e sites de pesquisa”</i>
<i>Uma fonte histórica são pesquisas realizadas pelos historiadores.</i>	<i>São documentos de historiadores como livros, artigos, etc. ex. filmes, etc.</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros, revistas”</i>
<i>“Fonte histórica, o que já ocorreu há anos atrás e ficou marcado. ”</i>	<i>Pinturas e escritas nas cavernas, fósseis de animais; livros, etc.</i>	<i>“Redes sociais, livros”</i>
<i>“Documentos utilizados para contar a história”</i>	<i>“Livros, jornais, filmes documentários, entre outros. ”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros, revistas, jogos, séries e documentários”</i>
<i>Materiais, fotografias, livros, etc. que falam de fatos já vivenciados</i>	<i>Esculturas, livros, vídeos, etc.</i>	<i>Televisão, filmes, redes sociais e livros.</i>
<i>“é aquilo que um historiador vai usar para falar sobre um determinado período.”</i>	<i>Crânio de Lucy que foi encontrado. Lucy é um australopithecus afarensis de 3,2 milhões de anos, descoberto em 1974...”</i>	<i>Filme, redes sociais, livros.</i>
<i>“aquilo onde você busca conhecimento e tem muitas formas de buscar como livros...”</i>	<i>“livros, pinturas, fotos, quadros, filmes, etc”.</i>	<i>filmes, redes sociais, livros</i>
<i>“registros de acontecimentos históricos que ficaram marcadas”</i>	<i>“livros, sites, fatos, fósseis”</i>	<i>Televisão, filmes, redes sociais, livros e séries.</i>
<i>“é quando registrados algo de algum evento que aconteceu no passado.</i>	<i>“livros e fotos”</i>	<i>Filmes e livros</i>
<i>“É um registro de algo que já aconteceu.”</i>	<i>“Livros, fotos, imagens, museus, lugares”</i>	<i>Televisão, filmes, redes sociais, livros.</i>

<i>“É quando registrado algo de algum evento que aconteceu no passado.”</i>	<i>“Jornais, entrevistas, fotos, cartas, desenhos etc.”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros, revistas.”</i>
<i>“fonte histórica foi algo que já ocorreu em alguns anos passados”</i>	<i>“os fósseis de animais, as cavernas, as pinturas, entre outros”</i>	<i>Livros</i>
<i>“é o que vem de antigamente, onde está a (?) onde foi criado”</i>	<i>“internet, livros, bibliotecas, museus”</i>	<i>Televisão, filmes, redes sociais.</i>
<i>“Um local, livro ou pessoa que pode relatar um acontecimento que marcou a vida de uma ou muitas pessoas”</i>	<i>“Livros, locais, peças e artefatos.”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais.”</i>
<i>“Fonte histórica são textos onde encontramos relatos de coisas passadas. ”</i>	<i>“Quadros, lendas, fotos, livros. Etc.”</i>	<i>“Filmes, livros, documentários e séries. ”</i>
<i>“Livros, filme, todas as coisas que marca alguma coisa”</i>	<i>“Ossos e a evolução do ser humano”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros e revistas”</i>
<i>“É tudo de onde você pode tirar algum fato histórico, que fornece informação sobre o passado”</i>	<i>“Rádio, youtube, jornais, History Channel, Discovery, National Geografic”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros, jogos, séries, documentários, jornais.”</i>
<i>“Fonte histórica é aquilo que pode ser utilizado para entender o passado.”</i>	<i>“Cartas, documentos, imagens, pinturas, etc.”</i>	<i>“Televisão, filmes, redes sociais, livros, revistas.”</i>

3.3 Categorização do conceito de Fonte

IV. Sobre o que entendiam por fonte histórica e seus tipos, os critérios para classificação das respostas são:

- Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que toca informa sobre ele;
- Livros, cartas, identidades, vestígios arqueológicos e documentos escritos;
- Cantigas, lendas e relatos orais;
- Fotografias, desenhos, filmes, músicas, poesias falam sobre o passado;
- Brinquedos, móveis, roupas e objetos da cultura de um povo;

Tabela 5. Quantificação das respostas sobre fonte histórica:

A. Tudo que o homem diz ou escreve (...)	Nenhum
--	--------

B. Livros, cartas, identidades, vestígios arqueológicos e documentos escritos;	15 alunos
C. Cantigas, lendas e relatos orais;	2 alunos
D. Fotografias, desenhos, filmes, músicas, poesias falam sobre o passado;	9 alunos
E. Brinquedos, móveis, roupas e objetos da cultura de um povo;	3 alunos

Os alunos têm uma concepção de fonte histórica diversificada. A maioria considera como fonte histórica o conjunto de documentos escritos e vestígios do passado, alguns relataram sobre experiências arqueológicas que demonstram evidências históricas, um percentual significativo consideraram a abordagem de filme, fotografia, poesia e música como fontes de informação do passado. Porém, apenas dois consideraram a importância da oralidade como fonte histórica.

V. Sobre de onde retiram as informações históricas, as opções foram: livros, artigos e revistas; filmes, documentários e séries; televisão e jornais; sites da internet e Redes sociais. Dos vinte alunos entrevistados, dezoito afirmaram que extraem informações históricas de livros e revistas. Quatorze responderam que extraem dos filmes, documentários e séries históricas. Treze alunos responderam que são influenciados pelas informações históricas que assistem na televisão. Quinze alunos afirmaram receberem dados históricos através de sites da internet e Redes Sociais.

Tabela 6. Questionário sobre a historicidade do cordel.

O que é literatura de cordel?	Sua origem e difusão:	Se o cordel pode ser usado como fonte histórica:

<i>“Sim, são poemas, textos, músicas que são colocados num cordão para venda.”</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim. Porque em meio a textos e poemas pode ser que tenha fatos históricos do passado.</i>
<i>É um poema popular, impressa em folhetos, geralmente expostos para venda, pendurados em cordas.</i>	<i>“essa prática cultural inicialmente praticada no nordeste..”</i>	<i>“Pode ser considerado fonte histórica, pois esses poemas podem contar a história de seu local de origem, que ocorreram no passado.”</i>
<i>“Pendurados em cordas e barbantes, são pequenos livros contendo versos e rimas sobre diversos assuntos.”</i>	<i>“Creio que tenha surgido no Nordeste brasileiro, mas com alguma influência externa.”</i>	<i>“Sim, pois transmite aspectos, sejam eles culturais, políticos ou sociais, de um determinado período histórico.”</i>
<i>“Não.”</i>	<i>“Não.”</i>	<i>Sim porque faz parte da história.</i>
<i>“Sua origem é dos nordestinos.”</i>	<i>Não.</i>	<i>Não. Ainda existe no Nordeste.</i>
<i>“a literatura de cordel é um tipo de literatura típica do nordeste”</i>	<i>“a literatura de cordel tem origem nordestina”</i>	
<i>“Literatura de cordel é uma forma de apresentação de poemas colocados em uma espécie de...”</i>	<i>Não. Eu não sei onde surgiu, mas foi acolhido pelo nordeste do Brasil.</i>	<i>Sim, pois já faz parte de uma geração e nos próprios textos relatam um passado que pouca gente conhece.</i>
<i>Um gênero literário que usa rimas que eram feitos oralmente, depois em folhetos.</i>	<i>“só conheço a casa de Bamba e o MPB Bar que podem se aproximar da música nordestina”</i>	<i>“Temas como comidas típicas, folclore e utensílios dos índios”</i>
<i>Sim. Pelo que eu sei é um movimento que informa os leitores, são folhetos que ficam pendurados em barbantes.</i>	<i>“Ela é muito praticada no nordeste do Brasil.”</i>	<i>“Sim, porque a maioria das coisas colocadas são importantes e se tornam histórico.”</i>
<i>“é puxado para a cultura nordestina”</i>	<i>“não sei”</i>	<i>Sim. Não sei explicar.</i>
<i>“É uma manifestação literária da cultura popular brasileira”</i>	<i>“poesia popular que é impressa e divulgada em xilografia”</i>	<i>“Sim, pois foi algo que marcou a história nordestina.”</i>

<i>“é uma manifestação popular feita em pequenos livros”</i>	<i>“poesia popular impressa e divulgada em xilografia”</i>	<i>“Sim, porque foi o marco da história nordestina.”</i>
<i>“É uma manifestação literária da cultura popular brasileira. ”</i>	<i>“Poesia popular que é impressa e divulgada em xilogravuras”</i>	<i>“Sim. Porque foi um acontecimento que marcou o Nordeste”</i>
<i>“ É uma literatura sobre os nordestinos e falam sobre suas origens”</i>	<i>“Não”</i>	<i>“Não, porque ainda existe em alguns lugares como em cidades do Nordeste”</i>
<i>“Pouco”</i>	<i>Não respondeu</i>	<i>Não respondeu</i>
<i>“Literatura nordestina que falam de onde vieram, suas origens”</i>	<i>“Não sei”</i>	<i>“Não muito bem, pois ela ainda existe em vários lugares e continua a ser praticada”</i>
<i>“Literatura de cordel é típico do Nordeste, eram livros pequenos que pendurados em varais de barbantes. Nesses livros é contado histórias sobre a cultura do lugar e informações sobre pessoas, normalmente os textos são cheios de rimas.”</i>	<i>“Nordeste”</i>	<i>“Sim, pois relata histórias de pessoas, de lugares e de momentos”</i>
<i>“Não. Não sei de nada.”</i>	<i>“Nordeste.”</i>	<i>“Sim, porque relata muita coisa.”</i>
<i>“São poemas, histórias, versos, em um livretinho pendurados em uma corda”</i>	<i>“Surgiu em Portugal e difundiu pelo nordeste do país.”</i>	<i>“Sim. Porque também contém histórias em seus versos.”</i>
<i>“Os cordéis são poesias nordestinas, são versos, que são vendidos pendurados em cordas, por isso cordel.”</i>	<i>“Não conheço a origem desse tipo de prática cultural.”</i>	<i>“Sim, o cordel pode ser considerado uma fonte histórica, pois é nesses versos que as pessoas podem contar suas histórias, podendo assim, tirar informações desses poemas e conhecer melhor a cultura desse povo.”</i>

3.4 Categorização das respostas dos alunos sobre o cordel

VI. Sobre o que é Literatura de Cordel e sua origem, os critérios para classificação das respostas foram:

Tabela 7. Quantificação das respostas sobre cordel

A. É um costume de origem europeia incorporado no Brasil;	2 alunos
B. São poemas criados por semianalfabetos expostos num cordão para venda;	9 alunos
C. É um tipo de cultura popular de origem nordestina;	10 alunos
D. São folhetos que informam acontecidos para a população matuta;	2 alunos
E. É um tipo de manifestação oral que acontece nas feiras e praças públicas;	1 aluno
F. Um dos elementos do cordel é a xilogravura e a musicalidade dos versos;	Nenhum aluno

Sobre a historicidade do cordel, os alunos demonstraram conhecimento da região em que acontece essa prática cultural, porém, apenas dois dos entrevistados relataram a influência externa do cordel, um deles como vindo de Portugal. Como enfatizado no segundo capítulo desse trabalho, segundo Câmara Cascudo (2012), a poesia medieval veio para o Brasil nas naus dos colonizadores e se fixou no Nordeste como a literatura de cordel. Na Inglaterra e na Espanha o fenômeno dos livros baratos destinados a um público popular era comum desde o século XVII e XVIII segundo Chartier (1990).

A respeito do tipo de literatura, nove alunos categorizaram o cordel como poemas pendurados em barbantes para serem vendidos. Os mesmos não demonstraram saber que esses poemas eram criados a princípio por pessoas

semianalfabetas e recitados oralmente em praças e feiras de algumas cidades nordestinas. E, outro fator a se considerar, é o da incorporação do nome cordel como para denominar essa prática cultural. Que como foi enfatizado no segundo capítulo, a princípio era feita de forma oral e improvisadamente, outras vezes escrita em folhetos e vendidos de forma ambulante nessas feiras e praças, porém eram expostos no chão mesmo ou em mesas. Com o surgimento da República e do forte nacionalismo houve a necessidade do que Hobsbawn (2008) denomina de invenção de uma tradição, caracterizado pela incorporação de uma tradição portuguesa aqui no Brasil e a utilização do termo cordel para os romances ou folhetos de acontecido como eram chamados pelos próprios nordestinos.

Ainda se tratando da tipificação dessa prática cultural, é importante ressaltar como foi enfatizado por Márcia Abreu (2005), que existem dois tipos de cordel, os romances e os folhetos de acontecido (ABREU, 2005, p. 17). Esses últimos fazem parte do nosso objeto de investigação e apenas dois alunos consideraram a utilização desses folhetos como fonte de informação.

Por fim, existem outros elementos que não foram ressaltados nas respostas como a xilogravura, elemento importante que caracteriza a estética do cordel. A musicalidade inerente aos versos por causa da rima e da métrica. O lugar onde acontece essa prática, a praça e a feira livre, lugares do povo e a forma que ela acontece primeiro, por via oral.

VII. Sobre o cordel ser utilizado como fonte histórica. Dezoito dos vinte alunos entrevistados disseram que é possível a utilização do cordel como fonte histórica em sala de aula por narrarem história do povo nordestino, por fazer parte da história e por poder conhecer melhor a cultura desse povo. Dois alunos responderam que não, porque é algo que ainda existe e continua a ser praticada. Então ambos entendem que fonte histórica é só algo que deixou de existir e de ser praticado no presente. Segue, duas das respostas que se opõem sobre a utilização do cordel como fonte:

“Sim, pois transmite aspectos, sejam eles culturais, políticos ou sociais, de um determinado período histórico”

“Não, porque ainda existe em alguns lugares como em cidades do Nordeste.”

Tabela 8. Questionário sobre cultura nordestina e cordel em Maringá.

Presença do cordel em manifestação cultural de Maringá	Locais de manifestação cultural que tem acesso em Maringá e a presença de cultura nordestina	Foi trabalhado elementos da cultura brasileira no ensino de história?
<i>Nunca tive acesso a nenhuma</i>	<i>Não tenho acesso a manifestações</i>	<i>Sim.</i>
<i>“Sim, pode-se presenciar essa cultura em Maringá em alguns encontros culturais.”</i>	<i>“Em Maringá, a maioria de exposições ocorre em teatros, em praças, pode-se perceber estilos musicais nordestinos.”</i>	<i>Sim. Mas, não ocorreu de uma forma mais aprofundada, só foi explicado na maioria das vezes, não houve nenhuma interação prática.</i>
<i>“Não sei dizer.”</i>	<i>“Não aprecio e nem frequento manifestações culturais, portanto, não conheço nenhuma.”</i>	<i>“Nem os livros didáticos e nem os professores trabalharam a cultura brasileira.”</i>
<i>Não a do Cordel, mas é possível perceber.</i>	<i>“Apenas no terminal e na balada não “kkk”</i>	<i>“Sim”</i>
<i>Não sei, sou nova aqui em Maringá. Eu acho que tem, não sei qual mais tem.</i>	<i>“Ainda não conheço nenhuma manifestação musical, nem sei se tem, mas se tem eu queria conhecer, eu gosto de música, então é bom conhecer as coisas que nós gostamos.”</i>	<i>“Sim.”</i>
<i>Não que eu tenha conhecimento.</i>	<i>“Em Maringá, temos eventos musicais no Parque de Exposições, mas não tenho conhecimento se há músicas nordestinas.”</i>	<i>“Sim, a cultura brasileira foi abordada quase todos os anos”</i>

<i>“De cordel nunca presenciei, mas já vi outras culturas nas ruas como roda de capoeira. ”</i>	<i>Não tenho acesso a manifestações.</i>	<i>Sim. Porém não creio que o Brasil seja somente conhecido pelo carnaval, samba, etc.</i>
<i>“Para mim não, o mais próximo é um festival de músicas”</i>	<i>Não respondeu.</i>	<i>Não respondeu.</i>
<i>“Sim. Lógico, por que não?”</i>	<i>“Não acesso e nem conheço nenhum lugar”</i>	<i>Sim.</i>
<i>“Não sei”</i>	<i>“Nunca fui em uma manifestação cultural”</i>	<i>Sim.</i>
<i>“Não que eu conheça...”</i>	<i>“Nunca participei de nenhuma manifestação”</i>	<i>Sim.</i>
<i>“Não que eu me lembre”</i>	<i>“Nunca participei de nenhuma manifestação”</i>	<i>Sim.</i>
<i>“Não”</i>	<i>“Nos teatros existem mais as manifestações ainda não ocorreu em nenhum lugar”</i>	<i>Não respondeu.</i>
<i>Não respondeu.</i>	<i>“Não conheço. ”</i>	<i>“Muito pouco”</i>
<i>“Não, mas é possível ver pequenos traços nos desfiles da cidade. ”</i>	<i>Não respondeu.</i>	<i>Não respondeu.</i>
<i>“Não sei dizer.”</i>	<i>“Não conheço. ”</i>	<i>“Não.”</i>
<i>“Não sei.”</i>	<i>“Teatro Calil todos anos tem Femusic e tem músicos do nordeste sim”</i>	<i>“Não me recordo”</i>
<i>“Não que eu saiba”</i>	<i>“Há diversos lugares como o MPB bar, orquestra filarmônica da Unicesumar e muitos outros”</i>	<i>“Com certeza, como exemplo o próprio cordel.”</i>
<i>“Não.”</i>	<i>“Não conheço nenhum local de manifestação musical em Maringá.”</i>	<i>“Algumas vezes estudei cultura brasileira, como por exemplo, nas danças (frevo), festas (bumba meu boi) e no folclore, mas nada aprofundado.”</i>

VIII. Sobre a presença do Cordel em Maringá e locais de manifestação de cultura nordestina no Município. Dezesete dos entrevistados disseram que nunca tiveram acesso a alguma manifestação cultural nordestina e ao cordel especificamente em Maringá. Três responderam que sim, porém não apresentaram respostas contundentes sobre essas manifestações:

“Sim, pode-se presenciar essa cultura em Maringá em alguns encontros culturais”

“Em Maringá, a maioria de exposições ocorre em teatros, em praças, pode-se perceber estilos musicais nordestinos. ”

“Sim. Lógico, por que não? ”

Sobre o contato no ensino de história com elementos da cultura brasileira, doze alunos responderam que sim, quatro que não, e quatro alunos não responderam. Dos que responderam que sim, um dos alunos disse que já teve contato com o próprio cordel e uma aluna respondeu que já estudou algumas danças como o frevo, o bumba meu boi, porém nada muito aprofundado.

“Com certeza, como exemplo o próprio cordel”.

“Algumas vezes estudei cultura brasileira, como por exemplo, nas danças, o frevo, festas, o bumba meu boi e no folclore, mas nada aprofundado. ”

A utilização do cordel como fonte no ensino de história foi considerada possível por mais da metade dos entrevistados. O cordel foi entendido como fonte de informação da história do povo nordestino e é um importante canal para discutir cultura. Como enfatizara Ana Cristina Marinho (2012) é possível a partir das obras de cordel a experiência com a poesia oral, experiências locais, a descoberta de formas poéticas que circulam num lugar específico. Além disso trabalhar com os folhetos de acontecido é uma possibilidade de alterar o olhar sobre a cultura popular, quando muitas vezes a escola a vê como folclore, como algo alheio e exótico (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.142). Outro aspecto importante, além do conteúdo e da utilização do cordel enquanto fonte é o de trabalhar a relação do adulto com a criança ou o jovem através da oralidade e encantamento presente nas rimas, nos versos e na musicalidade.

3.5 Aula-oficina

A aula-oficina tem como objetivo trabalhar o método histórico propriamente dito, através do conhecimento das ideias prévias dos alunos. A aula-

oficina pretende contribuir com mudanças significativas no processo de construção do pensamento histórico. Através do uso das fontes documentais, nesse caso, os folhetos de acontecido – o cordel; também através do trabalho com conceitos substantivos e estruturais ou de segunda ordem e o desenvolvimento da empatia histórica. Pretende através dessas práticas, desenvolver a literacia histórica.

O levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade” (RAMOS, 2013, p.5)

A qualidade do ensino de história pode ser obtida através do uso de fontes documentais no processo de ensino-aprendizagem, e é aqui que o contato com o cordel é um momento importante. Nesse sentido, um ensino de história de qualidade não se caracteriza aos moldes tradicionais de memorização de datas e fatos, mas no desenvolvimento de um pensamento histórico que sirva para a vida prática, sendo que:

Para o campo da Educação Histórica, um ensino/aprendizagem de história “de qualidade” implica necessariamente na construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática. (RAMOS, 2013, p. 5)

A literacia histórica é uma maneira de olhar o mundo pelo viés da história, de ter interpretações de si e dos outros pautadas em evidências de um passado que permite compreender o presente; compreender a própria identidade e também alteridades. Por isso, faz sentido que essas oficinas partam do conhecimento prévio dos alunos, de uma análise refletida de suas ideias para a construção de narrativas de sentido levando a esse letramento histórico.

O uso de diferentes fontes históricas de forma contextualizada na sala de aula permite aos alunos a mudança de ideias simples, pautadas no senso-comum, as quais inviabilizam a compreensão histórica, para ideias mais elaboradas que conseqüentemente possibilitam que estes formulem explicações históricas. (RAMOS, 2016, p. 56)

Se tratando de uma fonte documental como o cordel, é certo enquadrarmos a produção desses livretos dentro de um contexto histórico específico,

sendo assim é possível abordar conceitos relevantes a esse contexto que serão tratados como substantivos e de segunda ordem ou estruturais. Os conceitos substantivos correspondem aos acontecimentos específicos, nesse caso - República Velha, os fenômenos desse período como o Cangaço, o Messianismo, Coronelismo, logo após, a Revolução de Trinta, Era Vargas. Já os conceitos estruturais ou de segunda ordem se referem aos que dizem respeito aos princípios metodológicos do ensino de história, sendo eles: as fontes e evidências, a explicação histórica, a interpretação, a narrativa, etc. Ou seja:

...os conceitos de segunda ordem, relacionam-se com a “natureza da mudança” de tempo, que poderá dar sentido ao presente e está relacionada a um passado histórico. É a partir da compressão desses que a história deixa de ser vista como uma disciplina acumuladora de fatos ou composta por senso comum, permitindo o uso dos conhecimentos históricos como possibilitadores de reflexão sobre continuidades e rupturas do processo histórico, através da identificação de evidências e da criação da empatia histórica. (RAMOS, 2016, p.55)

Através do trabalho com conceitos substantivos e estruturais, as aulas-oficinas possibilitam o desenvolvimento da “empatia”, ou a compreensão histórica mais precisamente. Empatia histórica é a capacidade de os alunos reconstruírem os objetivos, valores e as crenças do outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus e tudo bem. A empatia histórica ocorre quando os alunos enxerguem o passado sem juízos de valores e “compreendam a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não saqueando o passado para fins do presente. (RAMOS, 2016, p. 67)

No entanto, é preciso ressaltar que trabalhando conteúdos como o Cangaço dentro do cordel, é possível trazer diferentes perspectivas e confrontá-las ao livro didático por exemplo, quando o mesmo traz uma versão do Lampião e um cordel traz outra versão, são duas versões que se chocam, mas que são passíveis de compreensão dentro do método histórico a partir de evidências, a evidência do cordel que traz uma perspectiva do escritor que escreveu o libreto e que tem um tipo de discurso que representa uma ideologia. Dessa forma, o conhecimento histórico é de natureza multiperspectivada, o que não quer dizer que é relativizado, logo que:

Quando afirmamos que o ponto fundamental da literacia histórica consiste no domínio de capacidades historiográficas, isto é, dos procedimentos de elaboração do conhecimento histórico, então pautado na análise de fontes

históricas, estamos pressupondo a noção de que a história é de natureza multiperspectivada. A interpretação das fontes, ao trazer o reconhecimento da existência de outras perspectivas em relação aos pontos de vista de outros grupos, sujeitos e sociedades, de outros tempos (passado) ou do mesmo tempo (presente), ou ainda, de outras regiões ou contextos, caracteriza um nível de pensamento histórico: “as fontes históricas são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas e não apenas na sua forma. (RAMOS, 2016, p. 144)

Rüsen apresenta um caminho para a construção do pensamento histórico, sendo eles: o interesse, as ideias, o método, a forma e a função. São caminhos que partirão do presente, da consciência que todos têm, do interesse de ideias, da utilização do método científico para construção de uma narrativa que terá uma função: orientar o cotidiano, a vida prática. O conhecimento histórico aqui tem um sentido, um significado e o ensino de história foi qualitativo.

Trazendo essa perspectiva da literacia histórica para ser desenvolvida nas aulas-oficinas, o trabalho com o cordel como fonte para ser analisada em sala de aula produz a capacidade de análise de outras fontes materiais e culturais que estão no cotidiano do aluno. Portanto a função da literacia perpassa a escola, é extraescolar no momento em que o aluno passa a ler o mundo de uma forma.

Por fim, as aulas-oficinas pretendem uma forma de apresentação da história que represente as mudanças significativas ao longo do processo, desde a coleta das protonarrativas ao desenvolvimento do método histórico. Fazer com que o aluno apresente de algum modo uma narrativa sobre o que foi aprendido, implica em dar condições para que este demonstre mudanças de conceitos, explicações, interpretações, relações, argumentações e contextualizações.

CAPÍTULO 4 – CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

4.1 Cordel como fonte no Ensino de História

É possível perceber a utilização do cordel enquanto fonte histórica em sala de aula a partir de trabalhos recentes realizados em alguns estados do Brasil. Trabalhando com essa perspectiva, Ana Cristina Marinho Lúcio, graduada em História e doutora em Letras, desenvolve pesquisas sobre estudos culturais, culturas populares e ensino de literatura. Vem orientando narrativas culturais da Literatura de Cordel Brasileira no sentido de pensar a cultura e a literatura no processo de formação de Nação, Estado, mitos e tradições. Ana Cristina Marinho demonstra em suas pesquisas que a literatura de cordel é um tipo de poesia popular que circula em todo o país de forma independente de grandes editoras e mercados de livros. Pois, os poetas fazem os versos, imprimem, vendem e recitam, ou seja, controlam todo o processo. Esses poetas noticiam o que acontece no país, narram histórias diversas, políticas, religiosas e sociais. Esse universo não pode ser excluído do ambiente escolar. Ana Cristina Marinho através de suas experiências com o professor Hélder Pinheiro, acredita que a literatura de cordel deve ocupar o mesmo lugar que a literatura clássica. A partir das experiências que a professora Ana Cristina Marinho e o professor Hélder Pinheiro tiveram com os alunos, foi possível perceber uma identificação com o modo de vida e um respeito por artistas populares. Os alunos precisam, antes de mais nada, conhecer a rica produção de folhetos brasileira. Segundo o que tem demonstrado em seu livro “O Cordel no Cotidiano Escolar” (2012), não precisa haver uma aproximação utilitarista da literatura de cordel na escola, segundo Marinho, é necessário que haja uma sedução dos alunos para a leitura e o professor é o principal responsável por isso, por seduzir o aluno e fazer com que o mesmo aprenda sobre cultura.

Márcia Abreu tem desenvolvido um trabalho sobre o cordel, sua historicidade, relação com os europeus, sua estrutura e também trabalhado a dicotomia, erudito e popular. Demonstra em suas pesquisas que a literatura de folhetos produzida no Nordeste coloca homens e mulheres pobres numa posição de protagonistas, ao comporem versos, lerem, ouvirem, editarem e criticarem outras

composições. Dentre os livros publicados nesse sentido estão “Antologia de Folhetos de Cordel, amor, história e luta (2005)” e “Histórias de Cordéis e Folhetos (1999)”. São bibliografias que podem ser muito bem utilizadas no ensino de história para ajudar a compreender o mundo do cordel. Abreu é uma das pesquisadoras que mais discute sobre a origem desta literatura e a comparação com a literatura de cordel portuguesa. De modo geral, é dito que as poesias criadas no Nordeste são fruto de uma adaptação local dos folhetos de cordel portugueses que teriam chegado aqui com os colonizadores. Questão que para a pesquisadora precisa ser melhor discutida, pois “a forma brasileira não é uma importação ou fruto de influência do cordel português” (ABREU, 1993, p. 4). Outra questão, no que diz respeito ao enredo:

O fato de que uma variedade tão grande de cordéis portugueses fosse vendida no Brasil, que apenas três deles fossem vertidos para folhetos nordestinos {introduzindo-se significativas alterações formais, mas guardando grande fidelidade no que diz respeito ao enredo}, aliado à notável distinção formal entre as duas literaturas permite supor que o surgimento da literatura de folhetos no Nordeste não tem sua origem vinculada à literatura de cordel lusa. (ABREU, 1993, p. 4)

Sendo assim, em sua pesquisa de doutorado desenvolvida em 1993, “Cordel Português e Folhetos Nordestinos: Confrontos” - trata-se de um estudo histórico-comparativo importante no sentido de uma melhor compreensão do que se produz no Nordeste e da associação com os colonizadores. Para pensar melhor o próprio termo “literatura de cordel” que designa a produção lusitana e nordestina, segundo a professora Márcia Abreu, precisa ser melhor discutida. Pois os autores e consumidores desta produção locais (nordestinos) desconheciam essa designação até 1970 precisamente, chamando-a de literatura de folhetos ou apenas folhetos. Por ter ido até Portugal conhecer o acervo de cordel e compará-lo com a produção de folhetos no Brasil, Marcia Abreu é uma importante pesquisadora desse tema e pode contribuir muito para a utilização do mesmo no ensino de história no que diz respeito a historicidade, forma e enredo dos folhetos nordestinos.

Tem desenvolvido trabalho semelhante, a professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco Maria Ângela de Faria Grillo, doutora em História pela Universidade Federal Fluminense, Grillo realiza pesquisas no sentido de ensinar a História do Nordeste de forma crítica e ao mesmo tempo agradável, aquém do livro didático que pouco aborda problemas enfrentados por populações nordestinas. Para preencher essa lacuna, introduz como recurso didático o cordel, registro cultural que

aborda questões não-oficiais e tendenciosas, mas representações de poetas populares, demonstrando outras visões de dados momentos históricos.

O cordel, que através da narrativa registra os acontecimentos de um dado período e de um dado lugar, se transforma em memória, documento e registro da história. Tais acontecimentos recordados e reportados pelo cordelista, que além de autor é conselheiro do povo e historiador popular, dão origem a uma crônica de sua época. (GRILLO, 2013, p.2)

No estado de São Paulo, o professor Paulo Teixeira Lumatti da USP realizou recentemente pesquisas nesse sentido. Graduado em História, doutor em História Social tem atuado nas áreas de historiografia, história das ideias, da cultura e trabalhado principalmente com história do Brasil República e a história da cultura popular e literatura de cordel. É possível perceber em um de seus artigos intitulado “História e folhetos de cordel no Brasil: Caminhos para a continuidade de um diálogo interdisciplinar”, o modo como os estudos e métodos históricos vem sendo utilizados em pesquisas sobre a literatura de folhetos no Brasil. A imagem do cordel como literatura, parte de uma sociedade rural e forma de comunicação popular que atraiu estudiosos de diversas áreas como Letras, Antropologia e Comunicação e por que não história? Lumatti demonstra nesse pequeno esboço a evolução dos estudos com resultados significativos ao incorporarem o cordel como procedimento historiográfico. Enfatiza sobre a importância do diálogo interdisciplinar de modo que haja a apropriação do cordel brasileiro como objeto de estudo no ensino de história.

4.2 Uma Sugestão Metodológica para o Ensino

O cordel como fonte para promover o processo de circularidade cultural enfatizado por Bakhtin e romper com a dicotomia em discussão, história-oficial e história-popular. Diminuir um pouco a distância ensino-pesquisa através da própria experiência da pesquisa e experimentação em sala de aula simultaneamente. A abordagem do cordel como literatura e forma de comunicação e prática cultural e a sua incorporação como objeto de estudo científico apresenta-se como uma proposta de interpretação do passado e construção de uma representação e de uma narrativa histórica de sentido. Porém, qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho

com a literatura de cordel pressupõe certo envolvimento afetivo com a cultura popular (MARINHO, 2012, p. 126).

Sendo assim, no eixo da reflexão sobre cultura popular e cultura erudita, Alfredo Bosi (1992) afirma que:

Só há uma relação fecunda entre o artista e a vida popular: a relação amorosa. Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano. (BOSI, 1992, p. 331)

É importante na abordagem de uma literatura como essa, uma certa empatia e relação afetiva para que o mediador encontre, de fato, sentido em seu conteúdo, ao mesmo tempo é necessário que a compreenda dentro de determinados contextos e situações, sendo que

O trabalho com a literatura popular pressupõe essa empatia sincera e prolongada e, sobretudo uma relação amorosa. Diria, também, uma atitude humilde, receptiva diante da cultura popular para poder aprender-lhe os sentidos e não interpretá-la de modo redutor. Não se trata, por outro lado, de hipervalorizar as produções culturais de vertente popular, mas de compreendê-las em seu contexto, a partir de critérios estéticos específicos, para poder perceber sua dimensão universal. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.125, 126)

Sendo assim:

Ninguém aprende a gostar de folhetos decorando regras métricas e rimas. Mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p.12)

Essa citação se parece com uma das falas explícitas no filme “Sociedade dos Poetas Mortos” de 1989, ditas pelo professor John, interpretado por Robin Williams, em uma determinada aula ele pede a um dos alunos para ler uma parte do prefácio do livro “compreendendo a poesia” que discute como entender a poesia, sua estrutura, métrica, além de algumas perguntas voltadas ao poema. O professor, ironicamente, vai desenhando um gráfico como que, para explicar o poema de forma horizontal e vertical como é pedido no enunciado do livro. É apresentado um método

para analisar a poesia proposto por um PHD e o professor John contesta o método pedindo para os alunos rasgarem a página e depois toda a introdução. Os alunos ficam um pouco assustado com a hipótese de terem que rasgar o livro. E, o professor, com essa atitude subversiva convida os alunos a voltarem a pensar sozinhos novamente, a apreciar as palavras e a linguagem, “palavras e ideias podem mudar o mundo”. Termina dizendo: “não lemos e escrevemos poesia porque é bonito. Lemos e escrevemos poesia porque somos parte da raça humana e a raça humana está repleta de paixão”.

É essa a perspectiva do trabalho com o cordel em sala e no ensino de história. É preciso o envolvimento afetivo com a cultura popular, mais precisamente com a poesia e com sentimentos que caracterizam a raça humana e que são universais como a fome, o ódio, o amor, a paixão, a saudade, a tristeza. São esses sentimentos que muitas vezes são expressos junto com os acontecimentos narrados nos folhetos e que precisam ser avultados pelo professor no momento de sua abordagem em sala de aula.

Além disso, o trabalho com poesia popular visa uma prática onde a pesquisa nutra o ensino no sentido de abordar questões ausentes nos livros didáticos e quiçá, uma contra história. Abordagens complementares ou uma contraversão daquilo que nos foi ensinado. Por exemplo, uma análise mais aprofundada da história de Canudos e não o que a maioria dos livros tratam sobre esse movimento. Ou ainda, a utilização de cordéis que demonstram simpatia e exaltam figuras nacionais como Getúlio Vargas.

Assim, o objetivo é demonstrar como a literatura de cordel pode ser um recurso no ensino de História. Nesse sentido, os “folhetos de acontecido”, aqueles que tratam de informar sobre os acontecimentos são a melhor opção para os professores de História. Inúmeros são os eventos do século XX contidos nos folhetos que relatam o cotidiano da nossa História e nos quais são dadas representações diversas das contidas nos livros didáticos.

O ensino através da utilização do cordel em sala de aula e a pesquisa do que se tem documentado sobre a história do Brasil nos chamados “folhetos de acontecido”, deve acontecer através de uma seleção, leitura, compreensão e interpretação do conteúdo desses folhetos. São princípios fundamentais nesse processo, pois observar-se-á neles a maneira como a consciência dessa população

“matuta” nordestina é expressa em determinado período histórico e político. Porém, é importante

...partir das obras – os folhetos – e penetrar nas questões que lá estão representadas. A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. Neste sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 126,127)

Além da pesquisa e interpretação desses folhetos de acontecido, a produção, a criação de uma narrativa histórica. Num processo de reconstrução do passado que além da seleção, a interpretação, sendo que essa interpretação constituirá a representação em forma de narrativa que será o principal instrumento para o ensino de história. A história nessa concepção não será narrada pelo documento ou pelo passado em si, mas pela forma de representação escrita, falada, cantada, recitada. A história sendo feita pelo próprio professor e historiador, “escrever história é a única maneira de fazê-la”. (CARR, 1961, p. 47)

Entretanto, na utilização do cordel e de uma perspectiva cultural é importante considerar que:

Trata-se de se perguntar: meu olhar sobre a cultura popular é aquele, predominante na escola brasileira, que a vê como folclore, como algo exótico, como se fossemos alheios aquilo tudo, ou sei reconhecer nos meus gestos, nos meus gostos, nos ritmos que gosto de ouvir e dançar, nos sabores que encantam meu paladar, as marcas do que se convencionou chamar de cultura popular? (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 142)

Propor a utilização do cordel no ensino de história é escolher a princípio pelo caminho do encantamento, próprio da poesia e da música e depois a valorização da teoria, da técnica e do conteúdo histórico enfatizado. Primeiro a criança, o adolescente e o jovem precisa se encantar pela poesia, pela sonoridade e pela beleza, depois entender, aprender e fazer. Ou seja, “toda a aprendizagem começa por imitação” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 127)

Metodologicamente, com relação ao folheto de cordel, a atividade fundamental é a leitura oral

E ler em si, mesmo sem fazer nada a partir disto, já é grande coisa. Toda atividade de leitura deve ser antecedida de alguns cuidados. É sempre bom sondar o horizonte de expectativa de nossos leitores. De que gostam? Quais

seus interesses mais imediatos: Como encaram experiências diferentes das suas? Que experiências culturais lhe são mais determinantes: Estas questões devem estar sempre presentes para o profissional de ensino. A partir daí ele poderá partir de uma história que, de um modo ou de outro, possa tocar seus leitores. A porta de entrada é fundamental. (MARINHO e PINHEIRO 2012, p. 127)

Apenas com o artifício da leitura oral dos folhetos de acontecido o professor pode proporcionar o encantamento nos alunos, mas também divulgar experiências singulares, regionais e nacionais. Além do que, essas práticas culturais podem incentivar a inventividade, a criação e a manifestação artística dentro do ambiente escolar. Sendo assim:

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de efervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas tem resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa. Chamar a atenção para o fato de que a literatura de cordel coloca na ordem do dia questões humanas fundamentais. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 128)

A leitura oral dos folhetos de cordel, como já afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade poder ser a de ler em voz alta. E, se possível, realizar mais de uma leitura. Está repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado. Trata-se de dar expressividade à leitura e encontrar o núcleo afetivo da narrativa.

A leitura pedirá uma realização diversa, que valorizará os momentos fortes de dor, de desalento e até de revolta. Portanto, diferentes e repetidas leituras em voz alta é que torna o folheto uma experiência para o leitor. Havendo diálogo na narrativa – sobretudo pelejas, dois alunos (as) deverão resolver a contenda. A leitura deverá sempre ser treinada antes de vir a público. ” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 129)

A musicalidade que é inerente ao cordel é outra possibilidade, trabalhando também a historicidade de alguns instrumentos musicais, bem como a sonoridade e noções de ritmo, melodia e harmonia, desenvolvendo a sensibilidade nos alunos simultaneamente contando e cantando história. Demonstrando, por exemplo, que algumas vertentes da MPB beberam e continuam bebendo no poço do cordel. Algumas músicas de Zé Ramalho, Alceu Valença, Antônio Nóbrega, Mestre

Ambrósio, entre outros, apresentam claramente influência de ritmos e motivos oriundos do cordel.

4.3 Escolha de um cordel e um cordelista

O cordel, que de certa forma inspirou esse trabalho de pesquisa e despertou a possibilidade de utilizar esse objeto como fonte histórica e no ensino de história é intitulado “A Triste Partida” de autoria do poeta cearense Patativa do Assaré. O folheto foi interpretado por Luiz Gonzaga em forma de canção na década de 60. O cordel conta a saga do sofrimento do nordestino que foge da seca e busca salvação em São Paulo.

A saga do retirante comporta sofrimento na partida, no percurso da mudança e na chegada e permanência em terra estranha. As estrofes finais dão a dimensão do destino dos migrantes pobres nordestinos que, em sua maioria, saem de um inferno para cair em outro. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 83)

O verdadeiro nome de Patativa do Assaré é Antônio Gonçalves da Silva. Nascido em Serra de Santana pequena propriedade rural do Município de Assaré no dia 5 de março de 1909. O apelido “Patativa do Assaré” foi dado pelo jornalista José Carvalho Brito ao comparar a poesia de Antônio Gonçalves da Silva ao canto da patativa, um pássaro do Nordeste. Foi assim que nasceu o apelido Patativa e para distingui-lo de outros cantadores nordestinos foi acrescido “do Assaré”. É um dos cantadores sertanejos conhecidos nacionalmente oriundos de um mundo modesto, uma figura emblemática da poesia oral, tradicional e popular nordestina. Antônio Gonçalves da Silva – Patativa do Assaré, há décadas é consagrado por vários segmentos culturais como um de seus mestres, um signo na cultura popular brasileira. Em sua vasta obra lemos um documentário sobre o povo sertanejo. (ALENCAR, 2012, p.11)

A denominação “poesia popular” foi muitas vezes associada a um certo número de representações negativas que a situam ao lado da literatura menor, em oposição à Literatura. As conotações mais correntes que lhe são conferidas são aquelas da simplicidade dos temas abordados e das ideias tratadas, facilidade de versificação e banalidade das rimas, ingenuidade dos sentimentos expressos, falta de originalidade e criatividade, pobreza de

vocabulário, riqueza estilística limitada, simbólica indigente. (ASSARÉ, 2000, p. 11)

Nota-se nos poemas de Patativa que a linguagem matuta em nada enfraquece a beleza de seus poemas. Ao contrário, se ele fosse “corrigido” certamente perderia muito de sua musicalidade. Patativa do Assaré é conhecido por transmitir em sua voz o eco dos sofrimentos, alegrias, das desgraças da população nordestina, criando uma:

Poesia telúrica, colhida da terra, dos roçados, como se estivesse apanhando feijão, arroz, algodão, ou quebrando milho e arrancando batata e mandioca. Sua inspiração não é fruto de estudos. Ela germina dentro de si como a semente nas entranhas da terra. (ASSARÉ, 2000, p.14).

Uma das preocupações de Patativa é descrever a vida cotidiana do nordestino. Muitas vezes o poeta expressa em suas produções uma forma de protesto a arrogância do cidadão urbano ou do brasileiro do sul.

Patativa perdeu o pai aos oito anos. Ficou cego do olho direito aos quatro anos, vítima de sarampo. Desde pequeno tinha que ajudar a mãe e família no trabalho no campo. Com o passar dos anos, o olho esquerdo vê apenas vultos. Na velhice, cega totalmente. Considerando “a presença de cegos no mundo da poesia, nele, atuaram figuras como Homero ou Tirésias: aqueles cuja enfermidade significa o poder dos deuses e cuja segunda visão entra em relação com o avesso das coisas, homens livres da visão comum, reduzidos a ser para nós só voz pura. (BRITO, 2010, p. 61)

Aos doze anos de idade foi para escola onde permaneceu por seis meses aprendendo a ler “sem ponto nem vírgula, como se o ritmo das palavras fosse dado unicamente pela voz” (ASSARÉ, 2000, p. 15). Sobre o caráter oral e rural disse o próprio Patativa:

A poesia sempre foi e ainda está sendo a maior distração da minha vida. O meu fraco é fazer verso e recitar para os admiradores, porém nunca escrevo meus versos. Eu os componho na roça, ao manejar a ferramenta agrícola e os guardo na memória, por mais extenso que seja. (ASSARÉ, 2000, p. 16)

Descrição que demonstra o prazer pelo improvisado ligado intimamente ao ritmo do trabalho cotidiano no campo.

Métrica, ritmo e rima fluem com a naturalidade com que enuncia seu canto, o que ele faz é transcrito para o papel, mas continua fiel aos códigos de transmissão oral. (...) A oralidade não seria decorrente de sua cegueira, não que ele também não retome uma tradição que passa por Homero, Aderaldo e Borges. Assim, Patativa do Assaré, como mestre da poesia oral, nunca tentou publicar um texto com seus próprios meios, mas foi sempre publicado pelos admiradores de sua obra. (ASSARÉ, 2000, p. 19 e 20)

Sendo assim, como característica essencial da poesia oral tradicional, Patativa do Assaré entregue a esse gênero de improvisações, tem uma parte de sua obra que não foi e nunca será transcrita. Em sua poesia, Patativa contribuiu para a elaboração de uma imagem da identidade nordestina e de representações simbólicas que nos permitem compreender melhor os valores fundamentais do sertanejo através dos personagens encenados. Entre seus principais temas estão:

O ciclo religioso e o messianismo, a tradição épica, a descrição da vida do Nordeste com seus flagelos, caatinga, inundações, secas, migrações: "Saudação ao Juazeiro do Norte", "História de Aladim e a lâmpada maravilhosa", "ABC do Nordeste flagelado", "A triste partida", descobre também a presença de personagens tradicionais do sertão: o vaqueiro, o caboclo, o roceiro, o caçador, o mendigo, sem esquecer os animais familiares, como o cavalo, o boi e o cachorro. (ASSARÉ, 2000, 25)

Entretanto, com o objetivo de informar e ao mesmo tempo divertir o ouvinte ou leitor, o poeta acaba transmitindo valores morais.

Os valores morais aos quais se refere Patativa do Assaré não são fundados sobre os princípios teóricos; são ou simples heranças de gerações anteriores, ou o fruto direto de uma experiência vivida. Sua concepção do mundo e sua relação com o outro repousam sobre uma crença que se poderia qualificar de humanista ou de cristã e que corresponde, além disso à uma realidade cultural nordestina. (ASSARÉ, 2000, p. 27)

Sendo assim, os sentimentos tradicionais, a família e o amor ao próximo são celebrados, mas trata-se, antes de tudo, de ensinar ao sertanejo, sempre distraído-o. Em um cenário de miséria e analfabetismo e em meio a ausência de estruturas educativas de base, o poeta popular desempenha um papel importante no despertar da consciência cívica e política. Nesse sentido, Patativa do Assaré afirma-se como poeta e sertanejo na luta pelo reconhecimento dos direitos e com a reivindicação de uma reforma agrária que poderia permitir um nível de vida mais digno. Declarara Patativa:

A seca pertence ao império da natureza, mas pode ser resolvida pelo homem. Em países de clima igual ou pior que o nosso, o problema de abastecimento

de água foi superado. A diferença aqui é que os donos do poder não se interessam pela solução. Eles vivem do problema. (ASSARÉ, 2000, p. 28)

Em suas criações, Patativa do Assaré demonstra uma visão dicotômica do mundo, estabelecendo a relação sertão/cidade, Nordeste/Sul e também a relação passado/presente. Além disso, a oposição mundo urbano e mundo rural se constrói através das diferenças sócio culturais e de sistema de valores como a educação e o saber contra o analfabetismo e a ignorância.

Uma das características da poesia de Patativa do Assaré é o vínculo entre o poeta, o sertão e o público. O canto só pode nascer da repetição do cotidiano, com seu labor, suas alegrias e sofrimentos. O canto só pode ser plenamente compreendido por aqueles que comungam desse cotidiano e dessas mesmas experiências. (ASSARÉ, 2000, p. 35, 36).

Segue abaixo, o cordel “A Triste Partida” na íntegra:

Setembro passou, com outubro e novembro
 Já tamo em dezembro, Meu deus que é de nós?
 Assim fala o pobre do seco Nordeste
 Com medo da peste, da fome feroz.

A treze do mês ele fez experiência
 Perdeu sua crença nas pedras de sá.
 Mas nôtra experiência com gosto de agarra,
 Pensando na barra do alegre Natá.

Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
 O só, bem vermeio, nasceu munto além.
 Na copa da mata, buzina a cigarra,
 Ninguém vê a barra, pois barra não tem.

Sem chuva na terra descamba janero
 Depois fevereiro, e o mesmo verão.
 Entonce o rocero, falando consigo,
 Diz: isso é castigo! Não chove mais não!

Apela pra março, que é o mês preferido
Do santo querido, Sinhô São José.
Mas, nada de chuva! Tá tudo sem jeito,
Lhe foge no peito o resto da fé.

Agora pensando seguí ôtra tria,
Chamando a família começa a dizê:
Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,
Nós vamo a Sã Palo vive ou morre.

Nós vamo a Sã Palo, que a coisa tá feia;
Por terras aleia nós vamo vaga.
Se o nosso destino não fô tão mesquinho.
Pro mesmo cantinho nós torna a vortá.

E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,
Até mesmo o galo vendero também
Pois logo aparece feliz fazendeiro
Por poco dinheiro lhe compra o que tem

Em riba do carro se junta a família;
Chegou o triste dia, já vai viajar.
A seca terrive, que tudo devora.
Lhe bota pra fora da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.
Oiando pra terra, seu berço, seu lá,
Aquele nortista, partindo de pena,
De longe inda acena: Adeus, Ceará!

No dia seguinte, já tudo enfadado,
E o carro embalado, veloz a corrê,

Tão triste, coitado, falando sodoso,
Um fio choroso escrama a dizê:

_ De pena e sodade, papai sei que morro!
Meu pobre cachorro, quem dá de comê?
Já ôtro pergunta: _Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato, Mimi vai morre!

E a linda pequena, tremendo de medo:
_Mamãe, meus brinquedo! Meu pé de fulô!
Meu pé de rosera, coitado, ele seca!
E minha boneca também lá ficou!

E assim vão dexando, com choro e gemido,
Do berço querido o céu lindo e azu.
Os pais, pesaroso, nos fio pensando,
E o carro rodando na estrada do Su.

Chegaro em São Paulo – sem cobre, coitado
O pobre, acanhado, procura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferente do caro torrão.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
E sempre nos prano de um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo tormento sem fim.

Se arguma notiça das bandas do Norte.
Tem ele por sorte o gosto de uvi,
Lhe bate do peito sodade de móio,
E as água dos óio começa a caí.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
Ali vive preso, devendo ao patrão.
O tempo rolando, vai dia e vem dia,
E aquela família não volta mais não!

Distante da terra tão seca, mas boa,
Exposta à garoa, à lama e ao paú,
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
Vive como escravo nas terras do Su.

(ASSARÉ, 2005, p. 46-49)

A obra de Patativa extrapola os rótulos rígidos e as dicotomias abissais por misturar elementos de seu mundo simples e rural e do “mundo oficial”. Apesar de ter ficado apenas seis meses na sala de aula e ter se alfabetizado através do próprio cordel, Patativa teve contato com uma fila de escritores e poetas tanto populares quanto eruditos, tornando sua obra híbrida por interagir com linguagens desses dois mundos:

Em poemas ele reverencia Juvenal Galeno, Catulo da Paixão Cearense, Castro Alves, Camões. Observa-se com isso a possibilidade de problematizar as categorias abissais, como por exemplo, de “pequena e grande tradição”, propostas em 1930 pelo antropólogo Roberto Redfield e citadas por Peter Burke. (BRITO, 2010, p. 66)

Patativa teve uma infância de sacrifícios e poucos brinquedos, porém a janela do encantamento e da beleza se abriu cedo para ele através do contato com a poesia de cordel e a alfabetização.

Portanto, não há uma muralha intransponível entre o que se costuma chamar de popular e de erudito, todas as culturas estão envolvidas uma com a outra, não se tratam de ilhas isoladas e puras, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas.

Para consolidar o caráter híbrido da poética de Patativa em seu ato performático, tem-se o tom de voz, timbre, alcance, altura e registro, tudo o que constitui a voz em cena. Sendo assim, a gramática, deixa de ser um instrumento de poder. Ela se subordina a língua, depende da língua e não o contrário. Por isso os registros poéticos do Patativa são como são falados, como são expressos no cotidiano do roceiro. Dessa forma, quando Patativa diz não querer saber de “livro de concordância” é como se estivesse criticando os instrumentos de poder e controle, que colocam de um lado os que falam “certo”, e de outro os que não alcançam o ideal de “perfeição” linguístico. (BRITO, 2010, p.77).

“É como se o poeta se colocasse como porta-voz dos que se sentem sufocados pela hegemonia da letra, muitas vezes reservada apenas para poucos” (BRITO, p. 80).

Vale ressaltar que:

A primeira obra escrita de Patativa, *Inspiração Nordestina*, foi publicada em 1956 por Borsi Editor, Rio de Janeiro. O poeta tinha 48 anos de idade. A iniciativa partiu de José Arraes de Alencar, cearense radicado no Rio de Janeiro, filólogo e apreciador de poesia. Estando de férias na cidade do Crato, sua terra natal, ouviu Patativa recitando através da emissora local, Rádio Araripe. Fascinado e percebendo que se tratava de uma poesia digna de apreciação e divulgação, procurou o poeta e o incentivou a publicar (BRITO, 2010, 98).

Sabe-se que Patativa não ficou muito tempo na escola e desde muito jovem já compunha seus poemas e guardava-os na memória, conservando-os até os 48 anos de idade para só então publicá-los. As estrofes, a métrica, as rimas marcam o índice de oralidade, a voz em potência no texto. De modo que o cordel não é uma coisa feita de qualquer jeito, como às vezes se pensa. Há regras, inclusive rígidas, a serem observadas e seguidas para sua produção. A improvisação durante o canto exigia fidelidade à tradição poética: regras próprias de composição oral, técnicas de dicção, emprego de expressões tradicionais, combinação de palavras, normas de versificação etc.

Nesse sentido, dá-se muita importância aos exercícios mnemotécnicos, em particular à recitação de trechos bem longos repetidos de cor.

Salve a presença sagrada de Mnemosine, a deusa da memória e fonte do não esquecimento.

4.4 Plano de Aulas-Oficinas

Pensar a introdução dos folhetos de acontecido, o cordel, em sala de aula e no ensino de história significa pensar a possibilidade de trabalhar um tipo de manifestação humana no tempo e numa determinada região do país, e de discutir cultura ou culturas. A possibilidade de trabalhar a diversidade cultural brasileira, abrindo caminho para olhar para outras práticas de outras regiões que precisam ser avultadas no ensino de história como conjunto de manifestações humanas e modos de produção artística, literária e cultural de determinados grupos e parte da cultura brasileira.

A escola e o ensino de história ao pensar um trabalho com evidência histórica que leve a um raciocínio científico precisa estabelecer uma fusão entre o conhecimento (científico) com a vida e com a arte. Educação, vida e arte devem andar juntos não de forma mecanicista. Nesse sentido, segundo Maria Tereza Freitas (2013):

...ser educador é se responsabilizar por essa integração entre conhecimento, vida e arte. Esse é o desafio que a contemporaneidade nos apresenta. É preciso derrubar os muros das escolas, penetrar na vida, na arte e constituir a partir delas, com aquilo que os alunos experienciam, o conhecimento necessário. Um conhecimento marcado pela beleza da imagem, do som, das letras que fazem rir, chorar e encantar. Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado, mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsabilmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforme alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades. (FREITAS, 2013, p. 104, 105)

Nesse sentido, para a utilização dos folhetos de acontecido no ensino de história com a proposta de se trabalhar cultura brasileira, é importante, a princípio, recorrer a um estudo sobre a abissal dicotomia construída ao longo da história - cultura popular e cultura erudita. Compreender a separação que foi sendo construída e como uma se subalterniza a outra, nesse caso a popular como “cultura menor” e inferior. Estabelecendo hegemonias e ideia de superioridade, além de forma de controle e

dominação. Nesse quesito, o professor pode utilizar-se dos conceitos propostos por Mikhail Bakhtin que muito bem define esses dois mundos. O mundo oficial caracterizado pelo Estado e pela Igreja e o mundo real caracterizado pelos acontecimentos da praça pública e da feira. Ao mesmo tempo Bakhtin os integra a partir do viés da circularidade cultural, onde uma cultura interage com a outra ou que uma cultura não se define sozinha. Havendo assim um diálogo constante entre esses dois mundos, ao mesmo tempo uma troca, uma imitação, onde o mundo real parodia o oficial, fazendo acontecer o fenômeno da carnavalização, também caracterizado pela quebra de hierarquias.

Ora, um dos conceitos fundamentais em Bakhtin é a ambivalência. Em oposição à unidade dos contrários, a ambivalência carnavalesca reúne o que seria aparentemente incompatível: riso e choro, sério e grotesco, profano e sagrado, vida e morte, o homem e a besta. Essa ambivalência cultural se originaria para Bakhtin no fim da Idade Média e início do Renascimento, no carnaval enquanto acontecimento ao mesmo tempo popular e crítico. Se a cultura oficial só reconhecia a diferença absoluta e o monólogo, o carnaval põe em cena a coexistência dos opostos. A polifonia, onde todo discurso aparece como relativo, substitui o discurso monológico dos dominantes. (KRAMER apud FREITAS, 2013, p. 37)

Na literatura, a carnavalização pode ser representada pelos folhetos de acontecido, o cordel. O professor de história que queira trabalhar cordel no ensino, precisa compreender conceitos de cultura construídos ao longo do tempo, o que define cultura popular e cultura oficial e como o cordel pode ser utilizado para trabalhar tais conceitos em sala de aula, como um objeto que promove a circularidade, oral-escrito, entre outros aspectos.

Tendo um conhecimento prévio do conceito de cultura, o professor pode buscar conhecer as origens, a trajetória, elementos tipográficos do cordel, como a xilogravura, a métrica, a composição das rimas, a musicalidade inerente e os principais temas do cordel tradicional. Ainda, o local de difusão dessa prática cultural, o Nordeste. E, a forma que ela acontece.

O professor deve buscar saber sobre a historicidade do cordel, como a influência externa, as reminiscências europeias, mouras e africanas presentes numa prática regional e brasileira. A relação do cordel, seu conteúdo e forma com o que é ou foi praticado pelos portugueses, daí a origem do termo cordel e não romances nordestinos ou folhetos de acontecido. A semelhança do poeta cordelista com personagens da cultura europeia medieval como os jograis, os trovadores, bufões e o

cego de feira. Entre outras analogias que podem ser feitas como o próprio repente, ou o desafio feito pelos repentistas e a arte do improviso própria da cultura dos povos africanos como exemplo nas rodas de coco e maracatus.

Sendo assim, o professor deve buscar saber sobre esse hibridismo cultural presente num determinado objeto antes de levá-lo para sala de aula para que o ensino-aprendizagem seja mais significativo ao compreender identidades e ao mesmo tempo “alteridades dentro da identidade”.

Importante também, independente do cordel escolhido pelo professor, buscar saber um pouco sobre o papel de Leandro Gomes de Barros, mediador do oral para o escrito e importante cordelista que no final do século XIX faz essa conversão da oralidade para a publicação sistemática de cordéis tipografados no Brasil. Além de buscar perceber e demonstrar no ensino como ocorre na verdade essa troca do mundo oral e escrito, nesse caso, do mundo real e oficial a partir dos folhetos de acontecido. São ferramentas que só contribuirão para o ensino-aprendizagem, fazendo o aluno pensar que, a partir do cordel, é possível compreender cultura ou culturas. Além da circularidade cultural enfatizada por Mikhail Bakhtin.

A partir de um estudo prévio sobre cultura e da historicidade do cordel no Brasil, o professor pode então partir para a execução de uma aula-oficina. O desenvolvimento da aula-oficina se inicia com a coleta das ideias prévias dos alunos. O professor que quiser obter um ensino de história de qualidade precisará partir do que os alunos já possuem de informação sobre o objeto de estudo. Sendo assim, o que os mesmos sabem sobre cultura, cultura popular e oficial, sobre fonte histórica e cordel. Buscando saber o que os alunos já sabem sobre o objeto a ser investigado; o que eles podem adivinhar saber sobre, ou seja, as hipóteses, e o que gostariam ou precisam saber. Nesse sentido, busca-se ter acesso à consciência tradicional⁵ que os alunos possuem, aquela que eles trazem de casa, adquiriram na comunidade e nos meios de comunicação. Esse conhecimento prévio será o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

⁵ A narrativa tradicional é a forma da constituição narrativa de sentido e um *tópos* da argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e todo mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida. Histórias que obedecem a esse formato e a esse *tópos* remetem às origens que se impõem às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo. (Rüsen, 2007, p. 48)

Tendo coletado as ideias prévias dos alunos, o professor após analisar e categorizar as respostas de acordo com o que pesquisou a respeito do objeto, só aí então, inserirá os folhetos de acontecido no ensino de história. Iniciando assim o trabalho com evidências histórica e cultural. Tendo o cordel como fonte documental para o ensino de história, o professor pode fazer as devidas intervenções a respeito do objeto, relacionando às respostas dos alunos. Confirmando hipóteses e desmistificando preconceitos que por ventura tenham surgindo ao longo da coleta das ideias prévias.

Com isso, através do acesso ao conhecimento prévio dos alunos, da interferência do conhecimento pesquisado pelo professor e da evidência, o documento propriamente dito, objetiva-se levar a uma consciência crítica de sentido que se caracteriza segundo Rüsen (2007):

...o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova varre a precedente. A força do convencimento de uma linguagem histórica, com suas formas usuais de apresentação e modelos costumeiros de argumentação, deve ser sistematicamente reinstituída por meio da própria linguagem, se o discurso histórico deve ser renovado, em benefício de novas orientações. Isso se dá com a força explosiva da constituição crítica de sentido e de suas formas e *topoi* típicos para o pensamento histórico. (RÜSEN, 2007, p. 55,56)

Se tratando de um trabalho que pode ser feito em diversas regiões do Brasil, evidenciando uma prática típica de uma determinada região, nesse caso o Nordeste, acontece um trabalho com uma experiência humana diferente, sendo assim, segundo João Wanderley Geraldi: “A experiência humana diferente (não a desigualdade) enriquece o processo de humanização. Um mundo único, um pensamento único, uma única possibilidade de futuro seria o processo de empobrecimento da humanidade” (GERALDI apud FREITAS, 2013, p. 14).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é possível abordar identidades locais e regionais, valorizando o tempo e o espaço desses indivíduos (os alunos) e o que eles trazem em suas bagagens de consciência, também é possível a afirmação do diferente. A demonstração que existe outros modos de vida, de ser, pensar e se expressar e que “com as formas e os *topoi* da constituição crítica de sentido, os sujeitos adquirem a especificidade do poder ser “eu” ou “nós”. (Rüsen, 2007, p. 57). Trabalhando assim identidades e a alteridade dentro da identidade.

Tal pensamento vem muito de encontro com a problemática de se trabalhar apenas com o livro didático no ensino de história. Partindo tão somente dos temas levantados nele e das propostas de atividades. Limitando assim o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos alunos ao longo de sua jornada escolar. E, impossibilitando um acesso mais profundo na maneira de viver, pensar e ser do outro.

Por isso, Bakhtin é um pensador importante para se trabalhar cultura no ensino de história, a abordagem do cordel e a ação educativa propriamente. Sendo que:

...nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos, professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (FREITAS, 2013, p. 15)

Assim, pensando a relação do educador com o aluno é importante se valorizar o diálogo constante desses pares. Sem diálogo não há possibilidade de troca, criação e produção de conhecimento. Será um processo onde “vozes mudas falarão a surdos”.

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas. Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecendo pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (FREITAS, 2013, p. 16)

No ensino de história trabalha-se alteridade o tempo todo ao abordar a relação presente-passado, ao trabalhar as manifestações culturais locais e de outras regiões e a relação professor/aluno. É uma prática, um processo dialógico e constante do “eu” com o “outro”. O “eu-presente” com o “outro-passado”. A introdução desse

tipo de evidência, caracteristicamente artístico-cultural, como o cordel no ensino de história possibilita esse diálogo eu-outro. Sendo que

...a questão não é entender a arte como um meio, como tantas vezes vê no campo da educação, mas como um fim, com suas muitas feições, sempre promovendo o encontro do eu com o outro e revelando a faceta criadora, crítica, múltipla, transformadora, e, por que não, embusteira, do ser humano. (GOULART apud FREITAS, 2013, p.79)

No entanto, o cordel, como outras práticas culturais regionais no ensino de história, possibilita um encontro de culturas e a compreensão da alteridade dentro da identidade, nesse caso da diversidade dentro da identidade brasileira.

4.5 Sugestão de aulas-oficina:

Abaixo uma sugestão de um plano de aula com dois exemplos possíveis de aula-oficina:

<p>1. Tema da aula: “Folhetos de Acontecido no Ensino de História”</p>
<p>2. Objetivos Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar as potencialidades da utilização do cordel em sala de aula e no Ensino de História. <p>2.1 Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar/Melhorar a relação do adulto com a criança e/ou adolescente. • Demonstrar um tipo de manifestação cultural diversificada. • Demonstrar elementos da cultural oral e da cultura escrita presentes na prática do cordel. • Trabalhar o conceito de dicotomia-cultural. • Trabalhar com diferentes tipos de consciência no tempo e no espaço. • Promover a circularidade cultural, tanto oral-escrito; erudito-popular, quanto nordeste-sul. • Desenvolver a empatia histórica. • Desenvolver a literacia histórica.
<p>3. Competências: (a partir da metodologia é importante que o aluno desenvolva a capacidade de)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Referência:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Pág. 74.

4. Metodologia:

Aula 1

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos: O que sabem sobre Folhetos de Acontecido ou Cordel?
- Exercício de Imaginação e Levantamento de hipóteses: O que podem adivinhar saber sobre o cordel? (Origem; forma, e conteúdo)
- Problemática e Pesquisa: O que gostariam ou precisam saber sobre o cordel?

Obs.: A partir desse levantamento e da problematização desenvolver-se-á as aulas-oficinas. Segue-se abaixo dois exemplos de procedimentos que podem ser adotados a partir do método sugerido.

5. Desenvolvimento

Exemplo 1

- Após o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, ocorrerá a apresentação do cordel propriamente dito. Nesse momento podem ser de diversos temas e cordelistas.
- O professor pode preparar a aula de forma circular e com a apresentação dos folhetos em mesas ou em malas no meio da roda. Ou se preferir em barbantes mesmo.
- Logo após cada aluno pode escolher um cordel e fazer uma leitura silenciosa a princípio, depois oral e coletiva do cordel que escolheu expondo suas impressões sobre o mesmo.

Intervenção

- O professor faz as devidas intervenções sobre o conceito de cultura, a historicidade do cordel; elementos tipográficos (métrica, rima, xilogravura, humor, etc.) e sobre os temas abordados. Trabalhando os objetivos gerais e específicos do trabalho com folhetos de acontecido em sala de aula.

Se fluir, de forma coletiva:

- Pode haver a escolha de um cordel e cordelista para ser investigado e feito um trabalho de representação da prática cultural em locais onde ela acontece de fato, feiras e praças públicas.

Exemplo 2

- Após colher o conhecimento prévio dos alunos, o professor pode escolher **um cordel e cordelista** apenas e levar para a sala. Como sugestão, o cordel que foi apresentado na pesquisa do Patativa:
- O cordel “**A Triste Partida**” do cordelista **Patativa do Assaré**.
- Se tiver o folheto tudo bem, se não tiver, pode ser impresso em folhas volantes e expostas num varal como ele foi escrito pelo poeta, com os “erros” gramaticais e com a sua estrutura original.
- O professor pode apresentar o cordel musicado pelo Luiz Gonzaga ou pode ele mesmo contar/cantar os versos.
- Pode utilizar instrumentos musicais como a viola ou o violão, pandeiro, triângulo ou outros que ajudem na musicalidade dos versos que serão entoados.
- A composição dos versos pode ser analisada, a forma da fala, o discurso, o tom, o conteúdo, etc.
- Na sequência, pode ser discutido sobre que acontecimento está sendo contado no folheto e que tipo de sentimentos humanos o poeta está exaltando no poema.

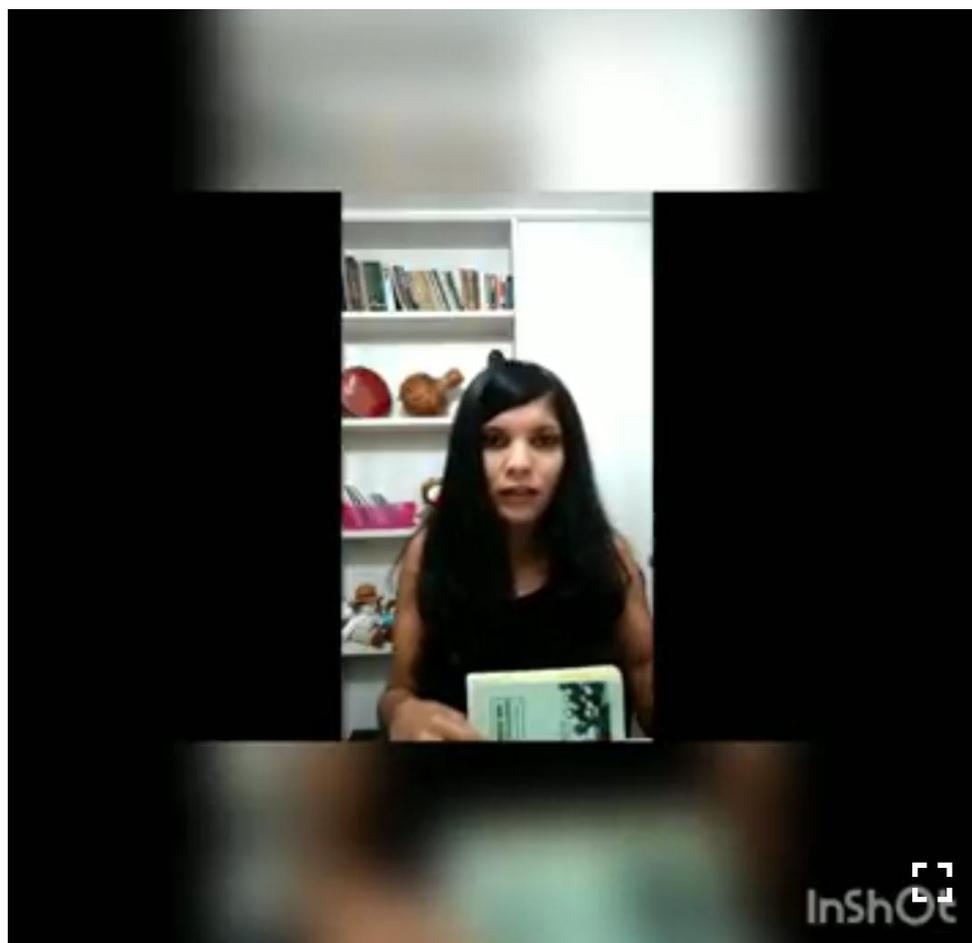
Intervenção

- O professor faz as devidas intervenções apresentando um pouco sobre a biografia do poeta. O acontecimento que está sendo narrado, o contexto em que foi criado o cordel. A forte presença da oralidade, sobretudo, na criação do Patativa. Demonstrando a circularidade cultural e a literacia histórica.

Abaixo, seguem os links dos vídeos sobre a pesquisa que foram disponibilizados em um canal do YouTube:

Vídeo 1: **Folhetos de Acontecido e sua Função no Ensino de História**. Anexei também o print do canal no Youtube. Abaixo:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sPhgMOTbi7w&t=162s>



Folhetos de Acontecido e sua Função no Ensino de História

36 visualizações



4



0



Compartilhar



Download



Salvar



Historiando e Canta...

18 inscritos



INSCREVER-SE

Vídeo 2: A Triste Partida – Experimentos no Ensino de história

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9c70oE-aqT4&t=25s>



A Triste Partida - Experimentos no Ensino de História

27 visualizações



6



1



Compartilhar



Download



Salvar



Historiando e Canta...

18 inscritos

INSCREVER-SE

Publicado em 24 de ago de 2018

A Triste Partida é um cordel de autoria do poeta cearense Patativa do Assaré e foi interpretado por mim no Instituto Estadual de Educação de Maringá para alunos do 8º ano como experimento e representação da cultura nordestina no

Vídeo 3: Experiências de Cordel no Ensino de História

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4x41mlkzkQ0&t=88s>



Experiências de Cordel no Ensino de História

44 visualizações



5



0



Compartilh



Download



Salvar



Historiando e Canta...

18 inscritos

INSCREVER-SE

Publicado em 24 de ago de 2018

O cordel interpretado "Lampião, Lá do Sertão!" é de autoria da poeta e cordelista Mariane Bigio. Foi escolhido como exemplo e com o objetivo de demonstrar as potencialidades dos folhetos de acontecido (cordel) no ensino de história.

Vídeo 4: Entrevista com Gonçalo Ferreira da Silva, presidente da ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rR30Xu-cGGQ&t=39s>



Visita a ABLC - ▲

9 visualizações

 0  0  Compartilhar  Download  Salvo

 **Historiando e Canta...** ▶ INSCREVER-SE
18 inscritos

Publicado em 24 de ago de 2018

Esse material é parte de minha pesquisa de mestrado sobre "Folhetos de Acontecido no Ensino de História". Estive em abril de 2017 na Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), que fica no Bairro de Santa Tereza no RJ. Conversei com o poeta, cordelista e presidente da academia, Gonçalo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só penso que o certo seria concluir esse trabalho com um cordel criado agora por mim.... Vou tentar fazer isso e no improviso:

Hoje eu tô bem aqui
E num sei como acaba
Trabaio esse que mi fez
Pra esse estado vorta
Eu só sei é de uma coisa
Vou tê que cuntinua

Uma vez ouvi uma expressão que dizia mais ou menos assim: “é uma história que não acaba quando termina” e é essa a sensação que estou tendo agora. Não estou “terminando” esse trabalho com a sensação de que está pronto e acabado. Que está bom. Muita coisa eu gostaria de ter feito diferente e melhor. Mas, agora não consigo. Não tenho forças mesmo para voltar e mexer linha por linha. E lapidar.

Aquele ímpeto sabe? Entusiasmo que move a gente, sumiu. E, bateu uma sensação de vácuo. Dúvida, de incerteza, de: “gostaria de ter feito diferente”. Por que eu fui por ali? Por que não fui por aqui? Por que não fiz assim? Por que não saquei logo como fazer essas tabelas? São esses pensamentos que me assaltam.

E gostaria de propor uma teoria simples que parte da idéia de que escrever é um consolo, um alívio, até mesmo um remédio, pelo menos para os romancistas como eu: escolhamos os nossos temas e damos forma aos nossos romances, de maneira que atendam à nossa necessidade diária de devaneio. Um romance é inspirado por idéias, paixões, fúrias e desejos – isso todos sabemos. Agradar às pessoas que amamos, diminuir os nossos inimigos, falar de alguma coisa que adoramos, deleitarnos em discorrer com autoridade sobre algo que ignoramos, encontrar prazer em tempos perdidos e lembrados, sonhar com o ato do amor, ou ler, ou militar na política, ou nos entregarmos às nossas preocupações pessoais e hábitos peculiares – esses desejos e vários outros desejos obscuros ou até sem sentido, são o que nos dá forma, de maneira clara e ao mesmo tempo misteriosa. E são esses mesmos desejos que impelem os devaneios de que falamos aqui. Podemos não entender de onde eles vêm, podemos não entender o que eles significam, mas quando nos sentamos para escrever, são esses nossos devaneios que nos insuflam a vida como um vento de quadrante desconhecido. Pode-se até dizer que nos deixamos levar por esse vento misterioso como um capitão que não tem ideia de qual seja seu destino. Entretanto, ao mesmo tempo, em alguma parte da nossa mente somos

capazes de localizar no mapa o ponto exato onde nos encontramos, assim como nos lembramos do ponto para onde estamos viajando. Mesmo nas ocasiões em que me entrego incondicionalmente ao vento, eu consigo, conservar o meu senso de orientação geral. Antes de partir terei feito planos, dividido a história que pretendo contar em partes, determinado quais portos meu navio irá visitar, que carga transportará e quanto dela deixará ao longo do caminho, calculado o tempo da jornada e traçado o seu curso no mapa. Mas se o vento, tendo soprado de um quadrante desconhecido e enfunado as minhas velas, decide mudar o rumo da minha história, não me oponho a ele. Pois o que o navio de velas enfunadas procura é uma sensação de plenitude e perfeição.

(Orhan Pamuk).⁶

Esse texto me ajuda a “acabar esse trabalho”. Porque foi um misto de criação de estratégias, de um plano de orientação com devaneios diários e constantes. Busquei manter o senso de orientação, mas muitas vezes a força do vento me levou para lugares desconhecidos.

Foram muitas surpresas e improvisações, caracterizadas com a necessidade de criar o próprio método de lidar com a realidade. Digo isso quando me lembro experimentando cordel com os alunos e tentando fazer ciência com uma molecada de sétimo e oitavo ano.

Aqui, agora, escrevendo essas últimas linhas, não consigo sentir muito bem ou nenhum pouco essa “sensação de plenitude e perfeição”. Muito pelo contrário, é uma sensação de vácuo (como já disse). Um negócio que a gente não dá conta de explicar não. São lacunas que vão ficando, coisas deixadas ao longo do caminho, que ainda me assombram.

Em cada capítulo, procurei trabalhar alguma coisa. No primeiro, busquei abordar cultura e me entender como historiadora da cultura. O objetivo era dissertar sobre o significado, propriamente, de cultura. E não achei “um” acredita? Não defini cultura, como também não me defino como historiadora.

Ainda não sei se é correto dizer que pesquiso história cultural apenas ou me identificar como quem pesquisa cultura popular. Talvez seja esse vácuo o motor da busca.

No segundo capítulo procurei entender a historicidade do cordel. Sua trajetória aqui no Brasil desde antes do século XIX quando houve todo o processo de circularidade cultural com Leandro Gomes de Barros ou representado por ele. Falei

⁶ PAMUK, Orhan. *A mala do meu pai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 78-80.

um pouquinho da relação com outras culturas, com os portugueses, a nomenclatura inventada e a categoria dessa literatura que cabe ao ensino de história que são os “folhetos de circunstância, de época ou de acontecido”.

No terceiro capítulo trouxe um pouco da minha experiência no ensino de história numa das escolas que trabalhei aqui em Maringá, com a coleta das ideias que os alunos tinham de cultura e cordel. Que depois foram costuradas, ou melhor, categorizadas com aquilo que foi pesquisado nos dois primeiros capítulos.

Em seguida, no quarto e último capítulo falei um pouco de algumas pesquisas recentes que enfatizam cordel e cultura no ensino de história. Cito as pesquisas de Márcia Abreu da Unicamp e do professor Paulo Lumatti da USP. Vou apresentando um pouco do trabalho da professora Ana Cristina Marinho e do professor Helder Pinheiro que tive conhecimento a partir de um livro encontrado na biblioteca de uma das escolas que trabalhei aqui em Maringá e emprestado por uma professora “desconhecida”.

Nesse mesmo capítulo falei um pouco de um cordel e de um cordelista. Do cordel que ouvi na infância sem nem saber que era cordel porque ouvia Gonzaga cantando e meu vô chorando porque sentia saudade do Nordeste. E, o cordel fala bem disso, de saudade, da Triste Partida. Do sentimento de estar numa terra desconhecida e de sentir vontade de voltar para “terra natá”. Esse cordel eu experimentei no ensino de história e também chorei e vi meus alunos se emocionarem, senti que aquilo era a tal da empatia.

Busquei, na sequência, apresentar uma orientação para utilização dos folhetos de acontecido, o cordel, no ensino de história. Orientação essa pautada em minha própria experiência errante e trajetória de pesquisa ao longo desses dois anos. Apresento sucintamente dois exemplos de aulas-oficinas que foram praticadas por mim no ensino de história. Os dois experimentos foram parcialmente documentados em vídeo e estão disponíveis em meu canal no YouTube, “Historiando e Cantando”. Importante talvez ressaltar que, esses experimentos não foram para os mesmos alunos com quem comecei a pesquisa, mas com aqueles com quem terminei esse trabalho e repito a mensagem budista que coloquei no início: “A vida é como atravessar uma ponte. Nem sempre as pessoas com quem iniciamos a travessia são as mesmas que nos cercam agora ou com quem chegaremos do outro lado. Mas

sempre há alguém por perto. Nunca estamos sós”. Esse é o fim, de uma pesquisa que não acaba quando termina.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia. **Antologia de Folhetos de Cordel: amor, história e luta**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- _____. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- _____. **Cordel Português/Folhetos Nordestinos: Confrontos**, um estudo histórico-comparativo. 1993.
- ALENCAR, José Mauro de [org.] **O Canto do Patativa**. Recife: FacForm; Edições Araype, 2012. 96p.:il
- ANA CRISTINA MARINHO e HÉLDER PINHEIRO. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com...na escola)
- ANDRADE, Cláudio Henrique Salles. SILVA, Nilson Joaquim da. (Org.) **Feira de Versos: Poesia de Cordel**. São Paulo: Ática, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Compreender*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASSARÉ, Patativa. **Cordel: Patativa do Assaré**. 2ª ed. São Paulo: Hedra, 2000.
- BAHIA. Secretaria da Cultura e Turismo. **Antologia baiana de literatura de cordel**. Salvador: SECT, 1997.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Revista Educar*. Dossiê. Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Dialogismo, Polifonia e Enunciação**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 2001.
- BORGES, José Francisco. *A vida do Padre Cícero gravada por José Borges*. Recife, PE: Tip. Marista, 1972.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. (org.) São Paulo: Contexto, 2009.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. (org.) São Paulo: Contexto, 2017.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRITO, Antônio Iraldo Alves de. **Patativa do Assaré: porta voz de um povo**. Ed. Paulus. São Paulo. 2010.
- CARR, E.H. **Que é História?** 3ª ed. São Paulo. Ed. Paz e terra S.A.1982.
- CAINELLI, M; SCHIMIDT, M.A. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ed. Unijuí, 2011. (Cascudo, Literatura Oral no Brasil, 2012)– P. 352.
- CARVALHO, Francisco Gilmar Cavalcante. **Madeira matriz: cultura e memória**. S. Paulo, Tese de Doutorado U.S.P. 1998.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. Ed. Digital. 1ª ed. São Paulo. 2012.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. DIFEL. Lisboa. Coleção Memória e Sociedade, 1990.
- CHARTIER, Roger. **"Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n 16, 1995, p. 179-192.
- COSTELLA, Antônio F. Breve história ilustrada da xilogravura. Mantiqueira, 2009. Campos do Jordão, SP. _____. **Xilogravuras: manual prático**. Mantiqueira, 2003, Campos do Jordão SP.

Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin/ Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (orgs.). – 2.ed. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Cavalaria em Cordel: O passo das Águas Mortas**. 2ª edição. Ed. HUCITEC. São Paulo, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: 1973.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRILLO, Maria A. F. **O Cordel como Fonte Documental para o Ensino de História**. p.2 , 2013.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Editora DP&A. RJ, 2002.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IUMATTI, Paulo Teixeira. **História e folhetos de cordel: caminhos para a continuidade de um diálogo interdisciplinar**. Escritural. Écritures d'Amérique Latine, v. 6, p. 3-32, 2012.

IUMATTI, Paulo Teixeira. La littérature de cordel dans la 'culture brésilienne'. Escritural. Écritures d'Amérique Latines, v. 6, p. 50-60, 2012.

LOPES, José de Ribamar. **Literatura de cordel: antologia**. 3. ed. Fortaleza: BNB, 1994.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARINHO, Ana Cristina. **O Cordel no Cotidiano Escolar/ Ana Cristina Marinho, Hélder Pinheiro**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com...na escola)

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Editora brasiliense. Ed. 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

RAMOS. Márcia Elisa Teté Ramos. **Educação Histórica**: articulação orgânica entre investigação e ação. XIV Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional. p. 5. 2013.

RAMOS. Márcia Elisa Teté.; (Org.). **Ensino e Aprendizado Histórico**. Londrina: Laboratório de Ensino. 2016. 222 p. il.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jorn. **História Viva Teoria da História III**: formar e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão Rezende Martins. Brasília. Editora UNB. 2017.

SILVA, Gonçalo Ferreira. **Vertentes e Evolução da Literatura de Cordel**. 2ª edição. Ensinamento Editora. 2012. RJ.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2009.

THOMPSON. E.P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Cia das Letras. São Paulo, 1998.

TERRA. Ruth. **Memória de Lutas: Literatura de Folhetos do Nordeste 1893-1930**. Global editora. 1979, SP.

VASSALO, Lígia. **O Sertão Medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.