

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS**

GABRIELA DOS SANTOS BARBOSA

**A POÉTICA DE CORDEL COMO ARTEFATO DE AQUISIÇÃO DE
LETRAMENTO: NA VOZ, NO CORPO/PERFORMANCE –
CONTEXTOS DE ORALIDADE NO MUNICÍPIO DE UAUÁ-BA**

**JUAZEIRO
2016**

GABRIELA DOS SANTOS BARBOSA

**A POÉTICA DE CORDEL COMO ARTEFATO DE AQUISIÇÃO DE
LETRAMENTO – NA VOZ, NO CORPO/PERFORMANCE –
CONTEXTOS DE ORALIDADE NO MUNICÍPIO DE UAUÁ**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação – Stricto Sensu - Mestrado em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
(PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia
(UNEB), como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação,
Cultura e Territórios Semiáridos.*

ORIENTADOR: PROF. DR. COSME BATISTA DOS SANTOS

**JUAZEIRO
2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELA DOS SANTOS BARBOSA

A POÉTICA DE CORDEL COMO ARTEFATO DE AQUISIÇÃO DE LETRAMENTO – NA VOZ, NO CORPO/PERFORMANCE – CONTEXTOS DE ORALIDADE NO MUNICÍPIO DE UAUÁ/BA

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Stricto Sensu - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.
Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos.*

Aprovada em _____ de _____ de 2016

BANCA EXAMINADORA

*Profº. Dr. Cosme Batista dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
Orientador*

*Profº. Dr. Josemar Martins da Silva
Universidade do Estado da Bahia*

*Prof. Drª. Andréa do N. Mascarenhas e Silva
Universidade do Estado da Bahia – Banca Externa*

*Aos filhos e filhas do Sol e também da chuva,
deste vasto Sertão!*

AGRADECIMENTOS

*De um lado a poesia o verbo a saudade
do outro a luta, a força e a coragem para chegar no fim
e o fim é belo, incerto...
Ele é sempre o começo.*

*Sigo a passos lentos e comedidos entre léguas de caminhos onde encontrei amor,
afeto, confiança, sobretudo, amizades.*

Por isso agradeço aos que fizeram esta jornada possível.

A Deus, primeiramente, pela vida.

*A minha mãe, paciente “guerreira impaciente”. Acredite em mim! Levarei seu nome
em altos voos.*

As minhas irmãs, mesmo longe estão muito perto; em minha carne.

Aos poetas de Uauá; vagalumes que alumiam meu caminho.

*Ao professor Cosme Batista dos Santos, sempre tão presente na orientação.
Obrigada pela delicadeza e sensibilidade em apontar os caminhos. Obrigada pelos
ensinamentos (in)formais que me despertaram o olhar atento durante conversas,
risos e orientações.*

*Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos-PPGESA, meus agradecimentos pelas
contribuições e aprendizagens.*

Aos colegas de sala de aula, juntos tornamos-na mais colorida.

A Universidade do Estado da Bahia; minha ‘outra’ morada.

*A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia; FAPESB, pelo incentivo à
pesquisa.*

*A Robson Rodrigues, pela paciência em me conduzir pelas veredas nem sempre
abertas de Uauá, antes e durante a estada no campo de pesquisa.*

*A Núbia Oliveira, primeiro colega, depois amiga; ainda ouço nossos risos ecoando
em nossa casa de papel, onde compartilhamos o ‘calor’ de Juazeiro.*

*Ao Professor Edmerson Reis – coordenador do PPGESA, a borboleta segue voando
o semiárido.*

Aos técnicos do PPGESA.

*Agora, agradeço também a Francisco, um pequeno ser que ainda não é presença,
mas é plenamente corpo dentro de mim e, na medida que findo a escritura, ele , cá
dentro anda, dá voltas redondas em minha barriga, que por ora é seu pequeno
mundo, mas já cheio de poesia – eu canto para ele.*

*Não tenho bens de acontecimento.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases.
Por exemplo:
Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
Ai frases de pensar!
Pensar é uma pedreira.
Estou sendo.
Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo).
Concluindo:
Há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
Outras de palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.*

Manoel de Barros, 2010.

RESUMO

O projeto que me trouxe a um mestrado em Educação tornou-se possível porque descobri novas formas de enxergar as mesmas coisas. A hipótese central que norteou momentos cruciais de inquietações se pautou na seguinte questão: de que modo a poética do cordel afetou a aquisição do letramento ao promover formação literária/escrita dos poetas cordelistas no município de Uauá-Ba? Assim, o trabalho caminhou para a composição de uma cartografia, a qual buscou analisar, em contextos de oralidade, no município de Uauá-BA, como ela aproximou/aproxima estes sujeitos da cultura escrita, tendo como instrumentos o corpo e a voz (performance) na condução desse evento. Para tanto, selecionamos como referenciais teóricos, o conceito de letramento, como prática social, contextualizada e ideológica, trazido por Street (1984; 2014) e Kleimam, (1995), também Galvão (2007) ajudou a pensar os saberes colhidos na cotidianidade e na oralidade para a aquisição de letramento e inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita. Alargando o campo de discussão o conceito de oralidade e escrita a partir de Ong (1998); Chartier (1996; 1998; 2001) e Certeau (1996). Tendo em vista esse contexto intercultural da oralidade e da escrita, vislumbrei a possibilidade de pensá-lo a partir da poesia de cordel, e, para isso, lancei mão de outros estudos seminais, a saber, Ana Maria Galvão (2001). No campo do entendimento da poesia oral e sua performance Paul Zumthor (1993; 1995; 2010; 2014) foi de fundamental importância. Além desses, outros importantes ensinamentos serviram ao desenvolvimento do referencial teórico dessa pesquisa. Quanto a abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia. Do ponto de metodológico, ela apoia-se na cartografia, cuja perspectiva é mapear a poética das vozes no município de Uauá-Ba, tendo como suporte os estudos Biembengut (2014) e Kastrup (2014). Os resultados nos permitiram concluir que, a poesia de cordel, objeto de nossa pesquisa, é tomada como conteúdo de aprendizagens que promoveu a formação literária/escrita dos poetas cordelistas de Uauá ao contribuir significativamente para o processo de alfabetização, emergindo-os na cultura do escrito fora do espaço formal de ensino: a escola. Nessa medida, a poesia de cordel, oriunda do saber popular e da cotidianidade, captada pela tinta da caneta dos poetas e transformada em poesia, retorna ao povo, através do corpo e da voz do seu criador levando conhecimento acerca da realidade vivenciada pelo poeta, constituindo, assim, um ciclo: o poeta que se serve da poesia para sua formação, forma outros sujeitos com os saberes ali embutidos. Eis a grande contribuição para a educação, utilizar-se da poesia de cordel como espaço pleno de conhecimento.

Palavras-chave: *Poesia de cordel. Letramento. Saber popular. Performance.*

ABSTRACT

The project that brought me to a master's degree in Education becomes possible because I discovered new ways of seeing the same things. The central hypothesis that guided crucial moments of restlessness was based on the following question: how has the poetics of cordel affected the acquisition of literacy while promoting literary/written formation of poets of cordel in the municipality of Uauá-Ba? Thus, the work goes to the composition of a cartography, which seeks to analyze in oral contexts in the municipality of Uauá-BA, how it approached/approaches these subjects of written culture, having as instruments the body and the voice (performance) in the conduction of this event. For this, we selected as theoretical frameworks the literacy as social, contextualized and ideological practice (Street, 1984; Kleimam, 1995). Widening the field of discussion to the concept of orality and "writing"; and the concept of literature of cordel is necessary fundament to develop the work. Considering this intercultural context of oral and written communication, I glimpsed the possibility of thinking about it from the literature (cordel), and for that I have made use of other seminal studies besides Brian Street, Paul Zumthor (1993 ; 2010; 2014); Ana Maria Galvão (2001); Jorge Glusberg (2003); Roger Chartier (1996) and other important lessons that served to the development of the theoretical framework. From the theoretical and methodological point of view, this work is based on cartographic, whose perspective is to map the poetic voices in the municipality of Uauá-Ba, having as support the studies of Biembengut (2014); Boaventura Souza Santos (2000); Kastrup (2009). Brief results allowed us to conclude, from the studies that are aligned now, that the poetry of cordel is a form of production of meaning. To the extent, the poetry of cordel, derived from the popular knowledge and from everyday life, captured by the ink of the pen of the poets and transformed in poetry, returns to the people through the body and the voice of its creator bringing knowledge about the reality experienced by the poet; constituting, thus, a cycle: the poet who uses his poetry for his formation forms other guys with the knowledge embedded there. This is the great contribution to education that is to use the poetry of corel that is a full space of knowledge.

Keywords: *Poetry of cordel. Literacy. Popular knowledge. Performance.*

LISTAS

| | |
|--|----|
| Fotografia 1: <i>Alvorada de São João – Banda de Pífanos, Uauá, 2013.....</i> | 58 |
| Fotografia 2: <i>Alvorada de São João – Igreja São João Batista, Uauá - 2013.....</i> | 58 |
| Fotografia 3: <i>Alvorada de São João, Uauá, 2013.....</i> | 59 |
| Fotografia 4: <i>Alvorada de São João, Uauá, 2013.....</i> | 60 |
| Fotografia 5: <i>Entrada leste da cidade de Uauá – BA 235.....</i> | 58 |
| Fotografia 6: <i>BGG da Mata Virgem declamando Uauá, Pirlampo, Vagalume.....</i> | 58 |
| Fotografia 7: <i>BGG da Mata Virgem e a banda de pífanos nas veredas de Uauá, 2015.....</i> | 59 |
| Fotografia 8: <i>Perfomance poética de João Aleixo Ridrigues, 2014</i> | 58 |

MAPAS

| | |
|---|----|
| Mapa 1: <i>Localização do município de Uauá no mapa da Bahia</i> | 60 |
| Mapa 2: <i>Mapa Viário do município de Uauá.....</i> | 61 |

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: <i>Capa do folheto – O sofrimento do eleitor e o político ignorante.....</i> | 108 |
| Figura 2: <i>Capa do folheto – Falando de Lampião</i> | 110 |
| Figura 3: <i>Capa do folheto – O bode mandingueiro.....</i> | 59 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| TEAR DOS SONHOS | 10 |
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 O primeiro sonho: “antes do verbo” | 16 |
| DESENHO DAS ÁGUAS | 21 |
| 2 A EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES NAS PRÁTICAS DOCENTES..... | 22 |
| 3 UMA INCURSÃO PELOS CAMINHOS DO LETRAMENTO: PRIMEIROS OLHARES..... | 31 |
| 3.1 Configuração dos modelos de letramento..... | 36 |
| 4 APROXIMAÇÃO: ORALIDADE E CULTURA ESCRITA | 42 |
| 4.1 Cordel: poética do oral no impresso | 52 |
| 4.2 Avisem aos amigos que o poeta chegou: corpo e voz na condução da leitura – um ato de performance | 55 |
| 5 O “DITO”NO ESCRITO – ORIGENS DA LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO BRASILEIRO | 60 |
| MAPAS DE PIRATAS | 68 |
| 6 PELO CAMINHO AS MIGALHAS: O FAZER CIENTÍFICO | 69 |
| 6.1 Devaneios de uma viajante: a dança entre a cartografia e a etnografia..... | 72 |
| 6.1.1 Olhos de tormenta: a etnografia como caminho investigativo | 75 |
| 6.1.2 A linha que tece o caminho: a entrevista e a observação participante | 76 |
| 6.2 Perseguidores de vozes: os sujeitos da pesquisa | 79 |
| 6.3 Travessias e rotas em uauá: “terra dos vagalumes” | 81 |
| TESOUROS | 89 |
| 7. A CULTURA ESCRITA DOS POETAS DE CORDEL EM UAUÁ..... | 90 |
| 7.1 O cordel na mediação da leitura/escrita..... | 97 |
| 8. CORDEL: SABERES QUE DIALOGAM EM UAUÁ - O PAPEL EDUCATIVO DO FOLHETO | 106 |
| 9. CORDELISTAS EM PERFORMANCE: VOZ E GESTOS QUE ENSINAM | 116 |
| 10. DESCAMINHOS: BREVES CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |
| ANEXO | 134 |

TEAR DOS SONHOS

*trago as marcas de terra na pele
aos corpos atirados da janela
dei epítáfos, sobrenomes.
do negro que me gerou
tirei música
da infância que não me deixa,
a doença de festejar e crer (sempre)
dos sem-tudo que cruzam a rua,
a crença de não ser.
converso com os velhos.
sou prima dos indecentes.
sou irmã dos cegos, dos aleijados,
e dos dementes.
sou filha da poesia (neta dos enjeitados)
que me adotou, vestiu e me deu nome:
a muda da rua quatro,
que só sabe a língua dos ventos.*

Clarissa Macedo, 2014.

1 INTRODUÇÃO

Entre muitos sonhos e desejos surge esta dissertação, não que não tenha sido também dolorosa; a escrita é sempre um 'parto', um botar para fora. Às vezes falta inspiração nas palavras, para dizer aquilo que a mente desenha. Então ficamos ali contritos dentro de nós mesmos, esperando a tal palavra – ela vem, mas não é aquela, é outra, apaga, começa de novo. Palavra arteira, emaranhada em tantas outras. Aqui estão elas, dispostas, soltas e livres, na tentativa de compilação de uma linguagem que se queira poética, fruto que germina não apenas das escrituras empreendidas durante os dois anos que estive imersa no Mestrado em Educação e Culturas em Territórios Semiáridos ou, até mesmo de leituras anteriores ao curso. Esta dissertação germina também do eco das vozes que me constitui, e que o período em que estive em sala de aula, no Mestrado, veio, por assim dizer, arrematá-las para encontrar o timbre para a melodia da voz e transformá-las em escrita, tal qual a poética do cordel que, antes de ser grafada, emanava da e pela garganta dos poetas cordelistas.

A escolha da temática para esta pesquisa não foi aleatória, obedece às pacas que fiam o destino no tear dos sonhos como que se tecesse também um pouco de suas próprias vidas. O caminho é, portanto, para mim, pleno de significados e movências com as quais pude sair do lugar confortável da literatura e me lançar em outras águas – desconhecidas, mas diáfanas. Modifiquei-me, arrisquei-me e embrenhei-me na Caatinga acesa para estabelecer contato com a oralidade dos poetas de Uauá e, assim, perceber como é que a poesia de cordel, fruto dessa oralidade, potencializou a escrita (letramento) destes poetas, e o resultado disso demonstra possibilidades para a pesquisa no campo da cultura escrita (educação) da oralidade (literatura). Um encontro possível.

Aqui abro um parêntese a fim de justificar o uso do termo poética. Sua presença jamais é aleatória, uma vez que não pretendo perscrutar sobre o cordel enquanto materialidade impressa, palpável e, até, estrutural, mas sim os repertórios orais do imaginário popular que reclama escritura, mas que é, antes, vocalidade, e, portanto, são vozes em movimento fixadas no suporte chamado cordel. Desse modo, trago a poética, pois ela preenche o espaço entre a oralidade e a escrita ao se utilizar da performance para enfatizar o tom do ato de declamação.

A partir dessa informação deduz-se que os sujeitos da pesquisa, e nessa categoria se incluem todos os poetas, retiram, nas palavras de Benjamim (1994), da própria experiência o que narra, do cotidiano vivido a matéria prima de suas poesias. Por exemplo, o escritor não retira do vazio os motivos fictícios para comporem suas obras. Por essa razão não há que se falar em oposição entre oral e escrito e sim ressonâncias. Logo, pretende-se uma abordagem que traga possíveis diálogos entre oral e impresso, saber popular e saber científico, os quais podem ser utilizados na escola como artefato de aprendizagem.

Afora a motivação pessoal que me levou a eleger a poética do cordel como objeto de pesquisa, elenco também outros eventos que justificam sua presença nesta produção escrita. Durante o processo de experimentação de linguagens que se deu na graduação optei por trabalhar com a poesia. Com isso, desenvolvi oficinas com grupos de alunos em Escolas do Ensino Médio, como parte do projeto de extensão do qual participava.

Encantada com a performance produzida pela declamação da poesia, sendo embalada por um complexo conjunto de sentidos, o qual envolvia a enunciação da palavra através da força vocal que tangia o corpo para um instante único de produção de movimentos ou simplesmente gestos silenciosos, mas que representam um emaranhado de vozes, comecei a pensar sobre o corpo na poesia escrita e fui adentrando caminhos desconhecidos que me levaram a outros caminhos, na busca de entender essas tantas vozes presentes no texto.

Se por um lado encantava-me, por outro questiona o motivo pelo qual, não raro, a poesia é relegada à margem das discussões, como se fosse uma linguagem restrita somente à literatura. Entretanto, é por meio da subjetividade que o discurso poético se constitui em uma multiplicidade de práticas sociais, políticas. Nesse sentido, a poesia se constitui como espaço de materialização de saberes. Foi por meio dela que os poetas de cordel ajudaram na formação do entendimento sobre o que é o Nordeste e o Sertão, ao imprimir nela elementos constituintes desse espaço, usando da razão, da história, da sensação, do imaginário e da memória.

A partir de tais intersecções que norteou momentos cruciais de inquietações quanto ao papel da poesia de cordel para/na formação dos sujeitos, esta pesquisa se pautou na seguinte questão: de que modo a poética de cordel afetou a aquisição

do letramento ao promover formação literária/escrita dos poetas cordelistas do município de Uauá-Ba?

Assim, trago-a para pensá-la enquanto instrumento potencializador de letramento ao buscar analisar em contextos de oralidade do município de Uauá, o modo como a poética de cordel afetou a aquisição do letramento ao promover formação literária/escrita dos poetas cordelistas do município de Uauá, haja vista a gama sógnica que ele carrega: texto/escrita; movimento/gestualidade; oralidade. Para tanto, analiso também a cultura escrita desses poetas, e nela encontro a poesia de cordel como veículo que os inseriram nessa cultura. O cordel, nesse sentido, dialoga com muitas semioses, pois sua utilização está além da leitura/escuta. Seu processo de produção agarra-se a práticas de linguagens, como os elementos performativos utilizados, por exemplo, no momento declamatório.

Nesse sentido, a poesia de cordel vem servir como meio de inserção de sujeitos no âmbito da cultura escrita, uma vez que existem nela certos padrões, como a organização estrófica que fazem parte de sua própria composição e que favorece aos sujeitos sua 'entrada' nesse universo. Os aspectos lúdicos empregados em cada folheto são considerados recursos que fazem com que sua composição se apresente no formato de um texto prazeroso, agradável e de fácil assimilação que, ao ser lido, os sujeitos se envolvem em suas histórias, através da cadência rítmica, como que dançassem em um ciclo sem início ou fim. Além disso, destaca-se no sentido didático/pedagógico, pois permite que o leitor faça seu uso para apreensão dos fatos ocorridos em seu contexto, assim como fora dele, uma vez que permite diálogos com outras culturas.

É válido acrescentar que o recorte espacial dessa pesquisa não corresponde a um contexto único, não se situando, portanto, em um lugar específico, por isso se primou por uma cartografia das vozes. Diante disso, a pesquisa se teceu em seu próprio caminhar indicando os passos a serem perscrutados. A cartografia, dessa forma, permitiu configurar tais espaços em uma rede tecida por múltiplas vozes. Assim, elas surgiram como princípio, um meio de poder acompanhar os percursos dos poetas cordelistas durante a pesquisa. Nesse mapa que se delineou, não houve um único sentido, mas uma heterogenia de sentidos, posto que "são múltiplas as entradas em uma cartografia" (KASTRUP, 2014, p.10). A realidade cartografada se apresenta como um mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência

de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder. Na cartografia, a pesquisa é definida como um caminho que se desdobra na medida em que o pesquisador emerge no contexto pesquisado. Com isso, não quer dizer que o rigor seja dispensado, mas esse é apenas ressignificado e aproximado dos movimentos de vida dos sujeitos.

*Diante da questão proposta, delimitou-se o corpus teórico da pesquisa. Inicialmente, as teorias que a referenciava se ancoravam nos estudos da oralidade/voz advindos de Paul Zumthor a partir das obras *A letra e a voz* (1993); *Escritura e Nomadismo* (2005); *Introdução à poesia Oral* (2010) e *Performance, recepção, leitura* (2014), bem como os estudos do letramento na perspectiva dos *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* de Brian Srteet (2014); além dos *Significados do letramento* (1995) de Ângela Kleimam (1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2009) de Magda Soares.*

*A posteriori, na medida que os passos foram aumentando a pesquisa foi se desdobrando. Então, ela mesma foi esclarecendo e reclamando novo empreendimento. Assim, novos estudos foram fundamentais para a consecução da proposta. Para tanto, foi necessário, aprofundar conceitualmente nos estudos da *Oralidade e cultura escrita* de Walter Ong (1998), dialogando com Roger Chartier em *Práticas da leitura* (1996); *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV a XVIII* (1998); *Cultura Escrita, Literatura e História* (2001) e sua conferência *Humanidades* (2010), proferida na Cátedra do Collège de France. Também *A invenção do cotidiano* (1998) de Michel de Certeau contribuiu significativamente no entendimento do progresso da escritura. Aliado aos referenciais teóricos que embasam fundamentalmente esta pesquisa, recorri a outros estudos não menos relevantes, mas que também é palco de sustentação.*

*Quanto a abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa proposta pela *Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação* (2000) de Macedo (2000); bem como *A pesquisa em Ciências Humanas e sociais* (2008) de Chizotti; dentre outros. A pesquisa qualitativa se ancora também na *Fenomenologia da Percepção* (1999) de Merleau-Ponty.*

Como metodologia adotou-se o mapeamento cartográfico, uma vez que a pesquisa acompanha processos em curso. Logo a pesquisa de campo requer a

habitação de um território que, em princípio, o pesquisador não habitava. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante no espaço onde habitam os entes da pesquisa, “lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade” (KASTRUP, 2014, p. 30). Desse modo, no campo da etnografia, a Interpretação das Culturas (2011) de Clifford Geertz e, no campo da cartografia, Pistas do método da cartografia (2014) serviram na imersão do território de pesquisa na busca de uma possível “descrição densa”, no sentido de que o pesquisador quando imerso noutra realidade deve buscar compreender os aspectos simbólicos do imaginário cultural que investiga. Passa então ao cartógrafo, pelo ofício de acompanhar processos sem deixá-los escapar por entre os dedos, na tentativa de atribuir um sentido interpretativo das representações simbólicas construídas pela poesia que os poetas empenham.

É com esse desenho, ora amadurecido, que se ancoraram os bordados desta pesquisa. O que, no início, eram águas remexidas, como quando a gente era criança e arremessávamos uma pedra no lago e ela saía rolando na água sem afundar, fazendo ondas, hoje, depois de esperar que ondas se desfizessem, bem em nossos pés prostrados à beira do lago, a água tornou-se límpida, houve sua cristalização, materializada na presente escritura e dividida em quatro partes.

*No **Tear dos Sonhos** (que ora se constitui), além dessa apresentação, conto um pouco sobre as leituras que minha mãe fazia dos “romances de cordel” para mim e para minhas irmãs, em raros momentos de descanso. Tal leitura, mesmo que despreziosa, já nos emergia no campo da cultura escrita, posto que “a leitura em voz alta permite o ingresso dos mal alfabetizados ou dos analfabetos no mundo da cultura do escrito” (CHARTIER, 2001, p. 86). Como me embebedei de palavras ainda na minha primeira infância e como aquela voz cantada de minha mãe se transformou numa memória corporal até conhecer as vozes dos poetas sertanejos.*

*Em seguida construo a fundamentação teórica com o **Desenho das águas**, ora diáfana, como o espelho de Narciso, ora opaca como se tivesse atirado uma pedra no lago e ela saísse pululando sobre suas águas sem se saber ao certo. Observa-se nesse desenho contornos de novas epistemologias acerca da significatividade de perceber os saberes oriundos da cultura dita popular, considerados acientíficos, para e na a formação dos sujeitos, e de como tal saber é*

necessário à educação, na busca de um diálogo entre o ensino formal e o conhecimento advindo do cotidiano. Também coloca-se no palco algumas discussões acerca da poética da oralidade e sua passagem para o texto escrito, no intento de compreender o retorno à palavra oral quando o texto passa novamente por via da oralidade. Nesse âmbito observa-se a relação dialógica entre oralidade e escrita, em que uma se serve da outra, embora “o verbo” tenha vindo antes da escrita. Mas, são processos imbricados e que, portanto, não possuem fronteiras de separação, o que se observa é uma “movência” entre as poéticas orais e impressas. Ademais discute-se também o conceito de performance cunhado por Zumthor, na tentativa de destacar os efeitos da voz no ato da leitura de uma obra literária ou mesmo em presença.

*E com o **Mapa de piratas** enveredo por uma viagem, floresta adentro, na busca de uma metodologia que me guie durante a pesquisa, no intento de que não me perca diante da beleza dos lugares visitados. Assim, como o mapa de um pirata que não tem a rosa dos ventos, a pesquisa também o é, pois ela não nasce pronta: “são processos em curso” que vão se desdobrando no próprio ato de fazer.*

*Em sua última parte, chego ao “Eldorado” para buscar os **Tesouros** colhidos pelo caminho: meus “achados arqueológicos”. É onde se pretendeu perfazer a cartografia da poética do cordel a partir dos dados coletados em campo. Aqui coloca-se a cultura escrita dos poetas cordelistas de Uauá, como estes, ainda criança, mesmo que em processos de observação ou de audição do escrito estavam imersos nessa cultura, tendo na poesia de cordel sua principal fonte de letramento. A partir de uma noção de voz e corpo, mostrando como esses elementos se encontram e se imbricam, reclamando uma produção de sentidos. E, assim, há uma convergência entre o oral/voz e o escrito preservado no corpo do poeta.*

1. 1 O primeiro sonho: “antes do verbo”

Meu mundo corre em uma folha em branco, reclamando poesia e cantos. Com essa primazia cresceu em mim a vontade de pesquisar a linguagem das poéticas da oralidade. Linguagem esta que cerca minha vida, desde cedo. Então venho despetalando pelos caminhos um pouco das Flores do Mal ao rumar em

companhia de certo cavalheiro errante, transformando andanças em instantes poéticos: é um direito.

Não lembro ao certo quando me dei conta de que o mundo dito também podia ser desenhado com palavras sonoras e suculentas, cheias de letras capazes de expressar as emoções mais profundas. Sei, no entanto, que em mim a voz tem primazia. Lembro-me de tê-la escutado sair do corpo de minha mãe quando ainda era muito pequena. Ela, nos poucos momentos de descanso deitava-se em uma rede pendurada na varanda e atinha-se a ler ‘pequenos romances’ para mim e para minhas irmãs mais velhas. Eles parodiavam versos bíblicos, contavam estórias e histórias de heróis - que só depois descobri que eram míticos. Sua voz ‘cantada’ me embalava, transpunha-me para os lugares onde moravam aquelas figuras: eram narrativas misteriosas de cavaleiros e serpentes, cães de várias cabeças que protegiam o tesouro do rei, homens de força descomunal. Essas histórias ainda bailam em minha memória corpórea, não obedecendo a nenhuma cronologia. Mas que, mesmo sem eu saber, definiu um gosto que viria anos depois.

À medida que estabelecia contato com a escrita por meio da voz de minha mãe, eu era também alfabetizada por minha irmã – mais velha -, que não só pela falta de escolas nas proximidades da fazenda onde morávamos, mas também pela pouca idade para percorrer os 6 Km, entre ida e volta até ela, comecei os primeiros traços de escrita em casa mesmo. Na mesma época minha irmã começou a lecionar na Escola Olho d’água do Meio, que pelos meus cálculos de hoje, devia ficar a uns 3 km de nossa casa. Ela então me ensinou que eu podia escrever o mundo que minha mãe ‘dizia’. Puxo pelo fio da memória, mas não recordo se minha ida à Escola Olho D’água do Meio acontecia todos os dias, o que está latente é de fato o que eu fazia lá e de como ela era: uma escola pequena com duas salas uma de frente para a outra, sendo separada por uma área coberta, onde nós meninos e meninas brincávamos de roda e nos servíamos das árvores que a cercava para nos escondermos na hora do pique-esconde¹. Dentre elas, minha predileta era o ‘pé de jenipapo’, imponente, frondoso. Ai aquele cheiro! Se eu fechar os olhos, curvar um pouco a cabeça ainda escuto eu menina brincando na sombra daquela ‘jenipapaeira’.

¹ Uma criança tem que esconder o rosto a contar até 30 enquanto as demais se escondem. Depois ela tem que encontrar todas as outras para ganhar a brincadeira. Sempre que achar alguém, tem que correr e bater no pique, dizendo: “chicotinho queimado, 1, 2, 3, 4, (nome da criança encontrada) atrás da árvore”, por exemplo.

Um ou outro ano depois comecei a frequentar a escola ‘regular’². Concomitante a isso, se davam as viagens à casa dos meus avós, que acontecia uma vez ao ano, durante as férias, então mais uma vez eu fui imersa no mundo dos livros na biblioteca onde minha tia trabalhava. Ela funcionava em uma casa antiga pintada de amarelo com janelas verdes, que diante do meu pequeno tamanho mais pareciam portas. Era uma casa antiga, mas sua velhice não queria dizer abandono, ao contrário, sua estrutura se mostrava conservada, com dois ou três salões sustentados por colunas de onde pendiam prateleiras feitas mesmo de tijolos e lá os livros ocupavam seus espaços.

Então, eu ficava esperando ‘vovó’ aprontar o almoço e logo me candidatava para levar à minha tia. Lá eu me estendia na tarde, em plena felicidade clandestina. Ela emprestava-me alguns livros para eu ler e dizia que podia leva-los comigo, para que pudesse continuar a leitura ao longo do ano e, no ano seguinte eu devolveria - não sei se era certo tirá-los da biblioteca, mas foi válido, totalmente.

Assim, passaram-se alguns anos entre livros que vinham e livros que iam. Nesse ínterim, conheci muitos lugares na garupa de certo cavaleiro errante, pelo caminho duelei com Athos, Aramis e Porthos, naveguei nas mesmas águas de MobyDich, livrando-a da ira dos deuses de Camões e não me deixei embotar pelo canto das sereias de Homero, para que pudesse brincar com Oliver Twist nas ruas por onde andou David Coperfield. Sem medo entrei na toca do coelho e sair graças ao balão de O Mágico de Oz. Depois de decifrar os enigmas do não tão elementar Sherlock Homes mirei O Retrato de Dorian Gray.

Os anos se seguiram e as viagens extinguíram-se totalmente, mas as minhas personagens ficaram, estabeleciam lugar em meu corpo, cada uma delas. O passo seguinte, após as viagens à casa de minha avó, foi descobrir outros mundos em outras leituras, elas me levavam a seus lugares de origem, me fazendo sonhar para, em seguida, recriar aqueles passos. Nessa outra viagem encontrei outros amigos. Foram leituras que me abriram as Portas da Percepção, e que nem mesmo os duros golpes de ‘Machado’ impediram-me que, aos quatorze anos, eu conhecesse

² *Lembro-me do primeiro dia que fui para a escola – Escola Municipal José de Anchieta. Lembro-me ainda, acho que na primeira semana, após apresentações, a professora Maria Lúcia nos colocou para ler o “ABC”, eu deslanchei e o li por completo naquela mesma aula. Acho que ela não soube o que dizer, e semanas depois fui para a “cartilha”, li em pouco tempo também. E não demorou mandaram-me para outro anexo da escola onde ingressei na antiga 1ª série.*

Raskolnikov, nem de penar por dezenove junto a Jean Valjean, depois de ter passado Cem anos de solidão na montanha de Zaratustra.

Muitos anos se passaram até eu conhecer a poesia ‘sertânica’, embalada pelo verso dos cantadores nordestinos. Eram versos sonoros evocando brasões e emblemas; palavras misteriosas que provocava em mim uma estranha alteridade e, por isso, chamava-me à atenção. Foi quando conheci outros amigos pelas veredas de Guimarães, os quais me fizeram adentrar o sertão e tantos outros sertões embalados pelos causos e contos de Aleiton Fonseca sobre esse lugar de encantamentos, onde até hoje se espera a volta do Rei D. Sebastião para livrar este povo da injustiça dos desmandos. Também, conheci o sertão no verso de Chico Pedrosa, Mestre Ambrósio, Patativa do Assaré, Ariano Suassuna, Franklin Maxado, Luar do Conselheiro, além da prosa de tantos conhecidos, como Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, nomes que não cabem nas palavras.

Na poética de Luar do Conselheiro³ encontrei os vagalumes das terras de Uauá, que iluminam meus caminhos pelas veredas, nem sempre abertas, deste sertão acinzentado, mas que bem ali no meio do nada uma ‘caraibeira’ repleta de flores amarelas ‘ourifica’ o chão. O sertão é assim, um vazadouro de contradições que se encontram “nas mais estreitas veredas”. Também é presença no movimento alucinatório da ação modernizadora. Ele não se intimida ante a velocidade das motocicletas, quando elas cortam a estrada levantando poeira tingindo o vento de vermelho para revelar as ondas cibernéticas àqueles que no mesmo ritmo se apressam em ir e vir. Este sertão que cresce, que se desenvolve e (des)envolve continua sendo “o mesmo outro” do imaginário dos poetas das vozes.

Assim, descobri a poética das vozes na escrita de poetas/cantadores/cordelistas que em seus trabalhos rememoravam a vida no sertão. Desde então, procuro apresentá-la em um lugar específico da literatura dita popular⁴, como um lugar onde a herança medieval e cavaleiresca, com todos seus

³ A poesia de Luar do Conselheiro foi objeto de estudo em monografia do curso de graduação em Letras Vernáculas. A partir dela, analisei a presença do corpo – performance – no texto escrito.

⁴ Popular é um termo literalmente repleto de definições, verdadeiras ou falsas, que gerações de estudiosos tornaram problemáticas. Idelette Muzart nos diz que cultura popular designa então um conjunto cultural caracterizado pela produção, circulação ou consumo. Dois fatos acentuam essa particularização cultural: por uma parte o aparecimento de uma cultura de massa, por outra parte, o desejo de traduzir a descrição das diferenciações socioeconômicas no plano cultural (SANTOS, 2009).

emblemas e insígnias se fixou na poesia 'sertânica', por meio de marcas próprias: voz, memória-tempo/movência/tradição, performance-corpo.

Conheci o cordel, em sua acepção etimológica, anos mais tarde, muito após as visitas à casa de minha avó e após outras leituras, quando já me encontrava na graduação do curso de Letras Vernáculas, no entanto, minha mãe já lia, sem que ao menos eu me desse conta de que aquele 'romance', como ela chamava, era cordel. Já algum tempo, sua poética começou a fazer parte da transposição de leituras, contudo, se configurava como uma leitura desobrigada de entendimentos acadêmicos e fico feliz por isso, posto que o gosto que já morava em mim desde cedo continuava a se formar.

Quero dizer que foi neste tempo presente que passei a me interessar pelo estudo da poética das vozes, enquanto (re)memorações e memórias que se fixava em um corpo produzindo performance. Daí comecei a estudar os elementos (per)formativos que a compunham e fui debulhando-os, até me esbarrar na voz que a produzia.

No cordel, a poética traz fatos de um nordeste múltiplo, então passei a compreendê-lo e apresentá-lo não só no plano imaginário, encantado, dimensionado por reinos maravilhosos, mas também em suas diversas faces: social, econômica, cultural, educacional, dentre outras. Por isso, que a poesia empreendida nos folhetos traz possibilidades de ensinamento e de conhecimento, haja vista o modo como os poetas se posicionam acerca dos fatos históricos ou não em sua elaboração. Dessa forma, o poeta, ao mesmo tempo que é formado por ela também forma através dela, colaborando, para práticas educativas de letramento neste vasto Semiárido.

DESENHO DAS ÁGUAS

*Se você prende uma água, ela escapará pelas
frinchas.
Se você tirar de um ser a liberdade, ele escapará
por metáforas.*

Manoel de Barros, 2010.

2 A EMERGÊNCIA DE NOVOS SABERES NAS PRÁTICAS DOCENTES

O pintor é o único que tem direito de olhar as coisas sem nenhum dever de apreciação. Emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura.

Merleau-Ponty, 1984.

A escola carrega uma estrutura de culturas e valores consolidados por ser a instituição social de central importância nas sociedades modernas. Ela, ao longo do século XIX, foi lentamente se afirmando como o lugar responsável pela introdução das novas gerações na vida sócio-cultural, política e econômica, mas somente no século XX, passou a ocupar espaço central, na maior parte do país e nos processos de transmissão de saberes (GALVÃO, 2007).

De acordo com Filho (2011) a partir de sua afirmação foi se produzindo uma nação alfabetizada, em que o alfabetismo passou a ser visto como a forma natural de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes. Sua crescente importância como instituição social ocorre no interior do movimento de produção da sociedade, estando ligada, pois, ao processo de transformação das instituições de formação e socialização (a família, por exemplo) de fundação e estruturação das nações e dos estados modernos, de construção do capitalismo e da institucionalização da ciência moderna.

Assim, a cultura escolar que se elabora como prática e como representação assenta-se já numa visão escolarizada do social, em que a centralidade e a importância é dada não à cultura e aos processos de transmissão orais, mas à cultura letrada, erudita, própria à elite escolarizada. Sua inserção numa perspectiva ampla e sociocultural, nas palavras de Filho (2011), só se dará, portanto:

No momento em que as práticas e representações escolares, produzidas por sujeitos escolarizados – professores (as), inspetores do ensino, políticos... -, conseguem produzir e expressar a instituição escolar como o locus do processo educativo capaz de abarcar súditos, bárbaros e ignorantes (FILHO, 2011 apud GALVÃO, 2011, p. 155).

Falar, então, da afirmação da escola como instituição social implica, entre outras coisas, explicitar e entender tanto a construção da instituição escolar relacionada à produção de seus mecanismos, de sua cultura e de seus imperativos próprios, quanto à construção dessa especificidade relacionada às outras

instituições sociais com as quais ela está em permanente contato. Nesse sentido, é de fundamental importância estar-se alerta à forma como as representações e práticas escolares explicitam e concretizam a cultura escolar por meio de práticas verticais e dominantes do currículo, sem abrir espaço para as (com)vivências, estabelecendo, assim, um distanciamento de ritmo, tempo e espaço nos ritos escolares. Diante disso, convirá, ainda, não deixar de questionar o que foi e o que é a escola, sua cultura dominante, seus objetivos, suas práticas, e avaliar que relação se tem estabelecido entre a cultura escolar e as culturas locais e regionais.

Nesse sentido, é de particular relevância a compreensão de que a cultura escolar que se constrói e se afirma na modernidade guarda íntima relação com o alfabetismo, entendido como “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 1995, p. 6). Contudo, é necessário atentar que esse movimento se dá no interior de uma relação conflituosa com a cultura oral da população, no que tange aos modos de pensamento, de conhecimento e de expressão característicos dessas diferentes esferas culturais. A relação de tensão entre esses dois campos (an)alfabetismo e escola pode ser percebido nas palavras de Viñao Frago (1994):

La expansión de la escolarización há supuesto históricamente, la práctica desaparición de los aprendizajes familiares, asociativos, laborales y autodidáctas, así como su normalización. Una evolución paralela, por otra parte, a la experimentada en el tránsito de la lectura en voz alta a la silenciosa o mental, de las lecturas intensivas a las extensivas y superficiales (FRAGO, 1994, p. 44 apud FILHO, 2011, p. 152).

As palavras de Frago, apesar de parecer colocar um ‘cabo de guerra’ entre escola/alfabetismo e os saberes construídos nas relações familiares, não devem, portanto, nos levar a pensar numa relação dicotômica entre escola e outras instituições, ou entre a cultura letrada e a cultura oral. Longe disso, esses elementos podem servir para ampliar a compreensão a respeito dos nexos e das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos sociais que, em suas diversas práticas culturais, escolares ou não, orais ou escritas, realizam um contínuo trabalho de apropriação das diferentes, mas relacionadas, tradições.

Ademais, conforme Filho (2011), se até inícios do século XIX, aqui no Brasil, a escola era considerada uma instituição ausente da vida da quase totalidade da população, mesmo quando ela passou a ser ‘caminho obrigatório’ para a constituição da sociedade, não teve o mesmo significado ou foi proporcionada, nem

talvez vivida de maneira igual pelo conjunto da população. Em se tratando, por exemplo, da população escrava, sua educação foi um arremedo, por considerar os negros escravizados como “uma raça estúpida, degenerada e desmoralizada, privada de toda a educação porque causaria grande perigo à sociedade” (FILHO, 2011, p. 153). No entanto, esse argumento não foi suficiente para impedir o contato da população negra com o texto escrito, conseqüentemente a crescente afirmação do alfabetismo e da escolarização como signo de progresso da sociedade que tem em sua constituição a “valorização da leitura como sinal de instrução e como forma de socialização, em meados do século XIX, são valores que percorrem essa sociedade” (MOISÉS, 1995, p. 57).

De todo modo ela é a responsável pela aprendizagem e a detentora de saber o conhecimento e transmití-lo. Por meio dela, o processo formativo se distingue daquele vivenciado nas práticas do dia-a-dia, mas também é o espaço onde as cotidianidades se repetem e se replicam o que faz dela um continuun da comunidade onde está inserida. À escola, “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações de habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2009, p. 84), dentre essas competências destacam-se seu papel formativo.

Outrossim, o que se pensa em meio à emergência do saber é a conquista de uma escola que considere os sujeitos em sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, pensar a escola a partir de uma dimensão sensível de sua própria ossatura para que ela também se curve às necessidades dos sujeitos aprendentes, situando-os em seu local de pertença, exige uma curva do olhar muito mais alongada de quem a organiza e a pensa: um olhar para fora das paredes pintadas de representações de um mundo que jamais é estático – como suas paredes, muitas vezes caiadas de um branco opaco e sem vida, dissimulando o mundo a partir de desenhos mal concebidos da realidade –, mas orgânico, físico-químico e movente, onde cada sujeito agencia conhecimentos – transpor tal limite e perceber que a prática de apreensão do conhecimento acontece também fora do espaço formal da sala de aula é reconhecer que as experiências que os sujeitos carregam são constitutivas de saberes. Apesar de, no âmbito escolar, haver debates sobre a necessidade de se trabalhar a diversidade dentro da escola, de se trazerem outros

conhecimentos que não apenas o científico, por exemplo, alguns educadores ainda estão aquém dessas proposições, pois são ainda muito resistentes a elas.

No que se refere à poesia de cordel, esta participa nos processos educativos quando trabalha aspectos relativos ao mundo social. Com esse tipo de atitude, ela contribui formando leitores possivelmente críticos da realidade que os cerca. Na realidade, a poesia de cordel, entre muitas comunidades, quando não havia meios de comunicação nem escolas suficientes para atender a demanda da população carente, se configurou como um veículo de leitura muito difundido entre essa população, possibilitando, assim, sua inserção na cultura escrita (QUINTELA, 2005). O poeta de cordel, como sujeito produtor de conhecimento ao interpretar o mundo vivido nos folhetos, constrói um “outro” fazer educativo, inestimável para a compreensão da sociedade nordestina, em seus diversos contextos sócio-histórico. Apesar disso, a poesia de cordel emanada do conhecimento popular foi/é, muitas vezes, marginalizada, não alcançando valor que lhe são cabíveis.

Ainda assim, penso que o saber popular, assim como o saber científico, é formador de identidades, pois faz conexões com o mundo e com a comunidade e consiste na primeira forma de saber que antecede a vida do educando antes do seu ingresso à escola. É através desse saber, numa educação não formalizada, de base familiar que o educando tem o primeiro contato com o mundo que o cerca e, mesmo depois de sua trajetória por uma educação básica e universitária, ele continua fazendo parte de sua vida, posto que se configura na identidade de cada sujeito.

Vale ressaltar a partir dessas proposições, que a poesia de cordel é um artefato cultural, que registra e representa acontecimentos da vida cotidiana, e consiste num lugar de produção de conhecimentos, de significado e de sensibilidades, um território de circulação de saberes que a ciência não pode ignorar, posto que “se a poesia desaparece do mundo, os homens se transformariam em monstros, máquinas, robôs (BARROS, 1990, p. 311). Além disso, contribuiu/contribui para que muitas pessoas construíssem/construam visões de mundo, porque a palavra poética é capaz de falar o mundo na linguagem do mundo; a palavra poética como libertadora, renovadora e criadora de mundos. O poeta Carlos Humberto, ressaltando o papel do poeta popular, afirma que ele “ enxerga com os olhos do mundo”

Reconheço a importância de ter entrado em contato com teorias que fogem ao convencionalismo científico, ao trazer para o palco conhecimentos da ‘beira’, como diria Ariano Suassuna, relegados por muito tempo do contexto de formação educacional. Tal concepção põe em discussão a importância de embutir também nos educadores o desejo de seguir em busca de modos de ensino que possam pensar com mais ênfase na comunhão entre teoria e prática, conhecimento acadêmico e conhecimento tradicional, no intuito de fundar uma educação aplicada no contexto sociocultural onde os sujeitos (educandos) estão inseridos.

Apesar do avanço no que concerne às teorias que na contemporaneidade discutem a construção do conhecimento, ainda é forte certa recusa de alguns intelectuais no sentido de admitir que os saberes se constroem também afastado do espaço escolar. Muito tem se falado no respeito aos diversos saberes, contudo “é difícil imaginar que o livro didático não possa ser o mais perfeito dos educadores” (HÉBRARD, 1996, p. 42). Ele ainda perdura no pensamento de muitos professores, mais que isso, dos pais. Há uma crença de que a criança somente começa a “ler” e a “aprender” quando “senta” num banco da sala de aula.

Enquanto que o conhecimento fora desse espaço ainda se configura no que muitos insistem em chamar de “senso comum”, ou algo que no plano da ciência acadêmica até certo tempo não tinha validade. Na contramão desse discurso Morin (1999, p. 29) afirma que “o ato de conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, sócio, histórico faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social”.

Diante disso, elaboro meu pensamento a partir de estudiosos que, atualmente, pensam a educação de um modo mais próximo dos saberes construídos por sujeitos de carne e osso, que habitam à “margem” do conhecimento, o qual se autoconstroem a partir de seu espaço sociocultural e histórico.

[...] implica a pertença múltipla e toda a dificuldade de estabelecer limites. Pode ser um contra cânone e mais, a liberdade de assumir heterodoxias e o equilíbrio precário daquilo que pode estar nas beiras do sistema (...), fora dos sistemas centrais. Ou ainda, “Bordas é a definição em equilíbrio, como no fio da faca” (FERREIRA, 2010, p. 11).

Os gregos estabeleceram a concepção dicotômica das coisas como: escrita x cultura oral, saber erudito x saber popular, doxa x episteme, racionalidade x sensibilidade, teoria x prática. Entretanto, as divisões só podem corresponder a placas, a estrias paralelas, com diferenças de escalas. É curioso perceber que tais

concepções já estavam por muito tempo arraigadas no pensamento grego, que tinha por especialidade distanciar as áreas do conhecimento humano. Sobre tal concepção, Morin (2007, p. 48) afirma que não existe ‘isto’ ou ‘aquilo’, uma vez que é:

[...] impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-atômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas.

O pensador francês irá explicar que a natureza das dicotomias está presente no cerne da fragmentação que distancia e separa as ciências humanas, e que a humanidade em si não pode se achar fora de um circuito que está além do que a ciência concebe como saber. Numa ideia contínua de ‘ligamento’ entre homem e natureza, pois “não (se) pode conceber oposição entre homem e natureza, mas simbiose, aliança” (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 4) sendo, portanto, um a extensão do outro, O olho e o espírito de Merleu-Ponty (1984, p. 275) completa:

A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices as transformações permitidas por sua definição, só de longe se defronta com o mundo atual. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desvolto, esse parti paris de tratar todo ser como “objeto geral”, isto é, a um tempo como se ela nada fosse para nós, e, no entanto, se achasse predestinado aos nossos artifícios.

O homem é muito mais que um integrante do meio em que vive e recria, de forma que não se pode entendê-lo fora de sua interação com a natureza, cosmo, nem fora de seu contexto de vida; o homem não pode se perceber fora do mundo, no artificialismo absoluto, como se vê na ideologia cibernética, em que as criações humanas são derivadas de um processo natural de informação, porém concebido, por sua vez, segundo os modelos das máquinas humanas. Morin (2007) afirma que estamos ainda por assistir “o agravamento da ignorância do todo enquanto avança o conhecimento das partes”.

Sendo assim, precisa-se antes que qualquer ensinamento científico religar o fio que tece o pensamento do “senso comum” ao pensamento científico. Entretanto, é necessário assentar que a maior contribuição está no alargamento da educação da humanidade, no respeito pelas culturas; o que Boaventura de Souza Santos vem chamar “de conhecimento prudente para uma vida decente” e acrescenta:

Uma cultura que tem uma concepção estreita de si própria tende a ter uma concepção ainda mais estreita das outras culturas. Tendo isto em mente, é preciso escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar no colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações recíprocas e igualitárias [para] identificar nesses resíduos e nessas ruínas fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos que nos ajudem a reinventar a emancipação social (SOUZA, 2000, p. 18).

Entendo que a emancipação social da qual fala Boaventura de Souza Santos, seja também uma emancipação que atinja os sistemas da educação, na busca da quebra de paradigmas dos modos de ensinar. De modo bem parecido, mas em outras palavras, Morin (2007, p. 48) referenda:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes.

Nessa perspectiva, não há como conceber um ensino que não valorize o conhecimento produzido pela experiência e/ou por outras áreas do saber, como a literatura e seus diversos gêneros. O autor alerta que ao invés de compartimentalizar saberes, a educação busque a junção dialógica de conhecimentos. Tal pensamento nos coloca no campo de discussão de que a educação também deve dar conta do ser humano e das suas diversidades em todas as dimensões.

Conectar os fios soltos da ciência marcada pela racionalidade e pelo reducionismo das abordagens, a partir da quebra da ideia positivista é um caminho para interconectar a teia dos saberes que a concepção dicotômica persistiu em segmentar. Daí surge uma ciência emergente de nem verdadeiro/nem falso, uma mistura intelectual de objetos oferecidos aos bricoladores, que foge a qualquer tentativa de totalização, posto que:

O que a ciência clássica designava pelo nome de verdade não é senão uma qualidade descontínua, fragmentária, sempre nova ao olhar (...), as racionalidades sucessivas às quais nossos métodos se referem, e de que eles se orgulhavam outrora, são apenas as variantes históricas de uma unidade inimaginável e que hoje, neste empirismo necessário, nos designamos a deixar fora de questão. Entre o real vivido e o conceito, se estende um território incerto, semeado de recusas, de impotências, de nem-verdadeiro/nem-falso, uma mistura intelectual de objetos oferecidas aos "bricoladores", que foge a qualquer tentativa de totalização (ZUMTHOR, 2010, p. 44).

Entretanto, pode-se deparar com acusações de que alguns pensadores estão “delirando” ao preferirem tecer sonhos a projetar cálculos exatos das coisas. Morin (2010, p. 26) em A cabeça bem feita, vem dizer que “as novas ciências, Ecologia, Ciências da Terra, Cosmologia, são poli ou multidisciplinares: têm por objeto não um setor, ou uma parcela, mas um sistema complexo, que forma um todo organizador”. Essa possibilidade não é algo que se restringe somente ao universo educacional e sim ao próprio pensamento sobre cultura, e interculturalidade.

Nesse viés, a ideia de intercâmbio entre culturas aponta para a superação das desigualdades, posto que a questão da hibridização cultural tende a se estender para os diversos setores da vida, como a reunião e diálogo de saberes populares em contato com outras formas de saberes. Prigogine (2002, p. 13) reforça a ideia de “reconciliação (como) a palavra-chave de seu sistema. Reconciliação do homem com a natureza. Reconciliação da ciência com a filosofia”.

Percebe-se que Morin, Prigogine e Boaventura de Souza Santos coadunam ideias, no sentido de defender a emergência e a união dos diversos saberes. Também Fritjot Capra (2006, p. 103) reconhece nos estudos sobre religiões orientais a existência de uma “consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica”. Tal pensamento me faz propor que essa visão “monista” dos orientais projeta outra visão: o “uno” está no “verso”, trazendo-nos a ideia de “universo”.

Ao tomar esse pensamento como frente de emergência, pode-se afirmar que os saberes necessários à educação são contigências no sentido de relacionar a ciência com o mundo e com outras concepções de experiências culturais, em que não haja elemento algum “solto”, vagando por aí, tudo é associativo dentro de uma complexidade, assim, no processo de ensino tudo é aprendido. Mais que isso, se concebermos a educação como um conceito que transcende a ideia de leitura ‘rasa’, e a entendermos como algo enraizado nas práticas cotidianas das sociedades, teremos uma visão larga e profunda do conhecimento emanado de cada cultura e poderemos apreender seus diversos saberes.

De acordo com Diegues (1996, p. 26) em O mito moderno da natureza intocada, “é importante analisar o sistema de representações, símbolos e mitos que essas populações constroem, pois é com ele que agem sobre o meio natural”. Por

esse prisma, o imaginário dos povos é capaz, de maneira autônoma, de dar subsídios necessários para que o sujeito entenda e interfira no meio em que vive.

Tal pressuposto parece válido também para demonstrar que é possível promover letramento ao lançar mão da poética do cordel, um tipo de saber local oriunda da cultura popular e da oralidade, mas, que torna-se global na medida que ambos são processos de produção humana, por isso:

“[...] não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica. O processo que cria o global, enquanto posição dominante nas trocas desiguais é o mesmo que produz o local, enquanto posição dominada e, portanto hierarquicamente inferior. De fato vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização” (SANTOS, 2005, p.63).

Mesmo sendo considerado esse espaço de produção inferior, a poesia de cordel é também um espaço de (in)formação, portanto, um produto ideológico, em que as práticas de letramento estão indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e humanas da sociedade. Com isso, há um caminho para problematizar a noção restritiva do letramento como um conceito uno, necessariamente associado à prática de educação formal.

Pensar o letramento nesse viés é apontar para, além do desenvolvimento da capacidade cognitiva dos sujeitos a percepção de ‘ser e estar no mundo e para o mundo’, permitindo, assim, que nessa aventura eles possam acrescentar novos saberes aos que já existem. Isso leva a crer que considerar apenas uma ou outra forma de prática de letramento é algo que fecha a própria noção do termo no sentido de ‘tornar-se’ letrado.

3 UMA INCURSÃO PELOS CAMINHOS DO LETRAMENTO: PRIMEIROS OLHARES

Os estudos acerca do letramento vem se desdobrando a partir da década de 1980, impulsionado por novos eventos sociais que não cabem nos processos rígidos e automáticos da escrita ofertada principalmente pela escola. Eles tem (re)velado novos sentidos no que tange ao modo de se conceber a leitura e a escrita. A partir dessa perspectiva seu conceito foi ganhando ressignificações, sobretudo a partir das pesquisas dos Novos Estudos do Letramento - NLS (New Literacy Studies) proposto por Brian Street. Assim, os NLS de Street (1984), passaram a representar uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes⁵, mas sim o que significa pensar a escrita como prática social.

Os NLS ‘tensionou’ o modo como os processos de ensino tratavam a leitura e a escrita. Tais eventos passaram a ser vistos como episódios dinâmicos e interacionais, reclamando para si as relações culturais e de poder imersas em cada sociedade, muito embora, de acordo com Brandt e Clinton (2002), esses estudos ficaram tão preocupados em destacar o caráter local das práticas de letramento (para fugir do modelo dominante), que acabaram por perder uma dimensão mais ampla de teorização.

Para as autoras, os NLS “exageraram” no poder conferido aos contextos locais, na medida em que as práticas de letramento não são, tipicamente, inventadas por aqueles que as vivenciam; também não são independentes das coisas, dos objetos que as sustentam. Isso significa que “as coisas” e “os objetos” desempenham papel fundamental nas interações. Nesse sentido, o foco dos estudos passariam a ser a materialidade dessas “coisas” e “objetos” que estão presentes na vida dos sujeitos. Assim, de acordo com Brandt e Clinton, quanto maior for a amplitude do objeto de escrita que medeia as interações, e quanto mais ele ultrapassar o contexto local, maior poder tem no mundo da cultura escrita. Então

⁵ A abordagem dominante refere-se ao modelo “autônomo” de letramento, proposto por Street (1984). Aqui o antropólogo considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso. Nessa concepção, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, “reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas [...] centradas no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2014, p. 09)

seria preciso extrapolar grupos localizados e criar redes de letramento, potencializando, assim, tal cultura.

O próprio Street (2003) publicou um artigo em que busca defender-se das principais críticas formuladas aos NLS. Entretanto, ele reconhece a pertinência de algumas delas. O autor afirma que o debate deve continuar e é preciso encontrar/inventar ferramentas conceituais que possam caracterizar as relações entre o local e o distante. Para Street, é preciso ter cuidado para não pensar que os “letramentos distantes” chegam aos contextos locais com sua força e significado intactos; na verdade, o que ocorre é uma hibridização dos letramentos.

Diante desse debate, inicialmente, é preciso distinguir, na língua portuguesa, aquilo que em inglês é expresso em uma única palavra literacy e que Magda Soares (1998), refere aos eventos e práticas sociais mediados por material escrito. Por meio da descrição minuciosa desses eventos e práticas, em diferentes tempos e espaços, é possível compreender o lugar que a escrita ocupa em determinada cultura.

É fato a influencia da escrita na sociedade brasileira, haja vista que é possível identificar como ela vem exercer poder sobre aqueles que não dominam este código fonte. Galvão (2001), em Cordel: leitores e ouvintes, constata que as pessoas que detinham maiores competências para ler folhetos de cordel, nos anos 30 e 40 do século XX, em Pernambuco, exerciam poder sobre as demais, e que seu efeito, naquelas que não conheciam o código, era uma espécie de sinestesia, uma escuta com o corpo – é a escrita que se transforma em certa medida em oralidade, pois ali a grafia não tem a mesma importância do que a cena mítica que a audição provoca. Na leitura do cordel, oral e escrito se aglutinam, facilitando a participação na cultura escrita daqueles que não sabem ler nem escrever, na medida em que o cordel, mesmo sendo escrito, traz profundas marcas de oralidade – antes da escrita há uma voz. Longe de querer distanciar o letramento da escrita, ocorre que no Brasil, país de difusão tardia da alfabetização, observa-se, como mostra os estudos de Galvão (2007) que mesmo entre as elites letradas, a oralidade e a narrativa compõem um dos principais modos de as pessoas se relacionarem com o mundo.

Desde então, no Brasil, o termo tem despertado uma ampla discussão entre os estudiosos das áreas de educação, antropologia e linguística, gerando, portanto, diferentes pensares acerca do letramento, uma vez que um único consenso em relação a sua definição torna-se (quase) impossível, pois ele (o letramento) caminha

rumo aos aspectos culturais, ideológicos e políticos. O fato é que, nas palavras de Kleiman (1995):

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAM, 1995, p. 15-16).

Sob essa égide, ainda nas palavras de Kleimam (1995, p. 18), o “letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever”. Para além da codificação e decodificação o letramento implica diversas maneiras pelas quais as diferentes culturas concebem a escrita e fazem uso dela, o que reverbera nas relações sociais. A partir desse pensamento, os estudos do letramento mostram as diferentes faces da escrita e de que a usamos para diferentes finalidades nas mais variadas situações interacionais. Dessa compreensão, pode-se dizer que resultou, em certa medida, o entendimento de que as leituras são diversas tanto quanto o ato de escrever o é. Tal olhar colocou em xeque uma visão monolítica do ato da escrita e de seu uso, conseqüentemente, a forma de lê-la.

Ainda sob a perspectiva de Kleiman (2005), compreende-se que o letramento busca refletir sobre as transformações na vida dos estudantes decorrentes de práticas letradas tanto na escola como fora dela. Além disso, é preciso compreendê-lo fora da cultura do papel, na tentativa de identificar diferenças entre o que está imerso no mundo letrado e também nos elementos culturais de uma dada comunidade.

Segundo Soares (2009), o letramento nasce a partir da necessidade de abarcar na educação novos acontecimentos sociais. Como que se o ato de alfabetizar não mais desce conta das novas demandas da sociedade no que tange aos processos de escrita, e estas não mais coubessem no ato de (de)codificar. Assim, no entendimento de Soares (2009, p. 19-20):

[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Conhecemos bem, e há muito, o "estado ou condição de analfabeto", que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da "tecnologia" do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas.

Essas novas questões suscitadas foram se desenrolando no decorrer da própria evolução dos fatos e que, portanto, reclamam para si novos significados. É esse, pois, o sentido pelo qual caminha a ideia de letramento: uma ação, mas também mais “que o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever (é) o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18 – adendo meu), ou, ainda “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAM, 1995, p. 19).

A teoria do letramento significa um avanço, no sentido de compreender que não basta apenas saber ler e escrever, mas, sobretudo, “levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, (envolvendo-os) em práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 58 – adendo meu), de modo que eles percebam que é preciso usar o código linguístico em variadas situações. Sendo assim, o letramento abarca o processo de desenvolvimento e o uso de mecanismos da escrita presentes na sociedade, ou seja, a aquisição do letramento passa por no mínimo dois pontos: pela compreensão que o indivíduo possui sobre a cultura em que se encontra inserido e por sua capacidade de dialogar com outros sistemas culturais.

Tais argumentos encontram refúgio no letramento social de Street (2013), o qual sugere que “engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde sua gênese”. Na dimensão social do letramento, leitura e escrita são vistas não como aquisição de uma tecnologia (código) que vem servir para registrar a fala no papel (escrita) e tirá-la do papel transformando-a em fala, mas sim como um campo alargado onde, dentro dele, cabem todas as impressões que o sujeito traz em seu corpo sobre o mundo e sua experiência de “ser” e “estar” no mundo – portanto, a leitura e a escrita são sim, processos “ideológicos”. Nesse caso o “letramento é um bem cultural, considerado bom em si mesmo, para todos, em qualquer lugar e época e capaz, por si mesmo, de modo independente dos contextos, de transformar os indivíduos e as sociedades” (GALVÃO, 2007, p.31). Dessa forma, a escrita não pode ser considerada como um bem em si, mas como o resultado de um processo que está estritamente associado às condições das instituições socioculturais em um determinado contexto. Isso permite dizer que os “ingredientes culturais (não podem)

ser adicionados depois” (STREET, 2014, p. 172), se, somos também produtos ideológicos.

Isso promulga uma diversidade de sentidos quanto à recepção da leitura e, conseqüentemente, ao modo de escrever, haja vista que cada sujeito traz em si idiossincrasias que não se encerra no próprio corpo: elas transbordam e preenchem os espaços vazios e os tempos vivificados e, como num movimento pendular, retorna ao corpo, ganhando novos significados. Então, esse vai e vem permite que os sujeitos apreendam o mundo, pois cada sujeito toma seu ambiente como referência e nem os ambientes nem os tempos são iguais, jamais! Assim, à sua maneira eles possuem diferentes graus de dificuldade frente à leitura e à escrita e, portanto, diferentes maneiras de lidar com esses processos quando são transpostos para as demandas sociais.

Segundo Street (2014), os modos dominantes com os quais a escola transmite a forma de ‘ensinar a escrever’ afastou os sujeitos dessa cultura, uma vez que “o curioso paradoxo do crescimento da escriturística provavelmente reduziu o número de pessoas capazes de escrever por causa da associação da escrita com o sagrado e o solene” (STREET, 2014, p. 123). O autor reclama o fato de que a “escrita descompromete os enunciados de seus contextos sociais”.

E, se o letramento, como prega alguns estudiosos, estivesse somente relacionado com a escrita, aquela literária, clássica e solene, ele mereceria ser revisto, posto que “a cultura do escrito vai desde o livro ou jornal impressos até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, como as notas feitas em um caderno, um bilhete mal endereçado, o escrito para si mesmo” (CHARTIER, 2001, p. 84) ou ainda, quando alguém lê, para outros, os cartazes, os éditos, os anúncios comerciais, etc.

Com isso, podemos entender que existem outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas, basta olhar para o céu, pisar o chão, tocar a casca de uma árvore, para ver que há mais letramento vagando na amplidão da Terra do que sonha as paredes caiadas da sala de aula e do que versa o cânon literário.

3.1 Configuração dos modelos de letramento

A afirmação de que os sujeitos estão continuamente em contato com a cultura do escrito que se faz presente no cotidiano já foi referendado por Street, entre outros estudiosos. Entretanto torna-se necessário que essa leitura e escrita tenham significado e exerçam diferentes funções sociais, permitindo ao indivíduo a participação social e cultural nessas sociedades. Além disso Street (2014, p. 146-147) diz que:

[...] existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios. (É preciso) examinar o aspecto cultural do letramento (para não) recriar uma lista reificada – aqui está uma cultura, aqui está seu letramento; aqui está outra cultura, aqui está seu letramento (adendo meu).

Assim o letramento não é um pressuposto que deve ser cantado igualmente em todas as comunidades. Ele se ancora nas relações sociais, culturais, políticas, bem como nas relações de poder. Além disso, está atrelado ao modo como cada sociedade compreende o papel da escrita. Para que sua compreensão se torne mais clara do ponto de vista social e cultural, Street (1984) delineou dois modelos de letramento, denominando-os de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

O antropólogo posiciona-se em favor desse último, por entender que o letramento é uma prática social do uso da escrita, a qual, de modo algum, é neutra, nem técnica – mais ainda:

O modelo ideológico reconhece que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos [...]. Estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014, p. 09-13).

O modelo autônomo, para o antropólogo, considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso. Ele foi instaurado em decorrência de propósitos que pudesse atender especificidades políticas. Assim, o fenômeno do letramento seria tomado como confirmador da teoria da “grande divisão”: escrita e oralidade. De acordo com esse modelo os processos mentais orais se apresentariam de forma mais simples, estando voltados para a exterioridade (acientíficos), contrariamente aos processos mentais característicos da escrita que seriam mais complexos (científicos).

Jung e Salefh (2011) nos fala sobre a uma espécie de “automatização” da escrita, se considerada a partir do modelo autônomo de letramento, ou seja, como algo pronto que não diz respeito aos seus contextos de produção:

[...] a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação (JUNG; SALEFH, 2011, p. 196).

E referendo com as palavras de Street (2014, p. 104):

O modelo “autônomo” de letramento, como temos visto, supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem.

Se analisarmos o letramento de povos autóctones à luz dessa premissa, veremos que suas práticas de escrita e até mesmo de leitura são arcaicas, dado ao fato de que os sujeitos imersos em suas comunidades tendem a fazer uso de métodos muito específicos e singulares da escrita e da fala (oralidade). Assim, seus rituais e suas crenças dotadas significativamente de passagens orais são vistas como provas de que são “acientíficas” e incapazes de reflexão. Entretanto, Ong (1998, p.11) nos relata que:

[...] as culturas orais, por exemplo, produzem realizações verbais e organização de pensamento e de experiências incrivelmente impressionantes, complexas, inteligentes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique.

Mas por outro lado, ele considera que sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de “outras” criações belas e impressionantes. Nesse sentido, ter-se-ia querido dizer que a oralidade está destinada à escrita?

Com essa premissa, as funções da linguagem são afetadas pelo domínio da escrita, principalmente no que diz respeito a funções lógicas. Desse modo, a oralidade seria secundária no que tange ao uso dessas funções, uma vez que da escrita dependeria da capacidade cognitiva de abstrair. Nessa perspectiva, “ela representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a

interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação” (KLEIMAM, 1995, p. 22). A autora nos mostra que estando o modelo “autônomo” atrelado a práticas independentes de subjetivação, o letramento focalizado é aquele que leva à produção do texto tipo ensaio (isto é, texto expositivo e/ou argumentativo), ou seja, textos balizados no saber da sala de aula, distante da oralidade. Isso porque, nas palavras de Olson e Hildyard (1993):

Os enunciados orais conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento (OLSON; HILDYARD, 1993, p. 41 apud KLEIMAM, 1995, p. 28).

Entretanto Kleimam (1995) revoga o pensamento de Olson e Hildyard (1993) ao considerar que nem toda escrita é formal e planejada e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. A questão é como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, não carregadas de significados para as relações de poder e para a ideologia, privilegiando as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores (STREET, 2014).

Desse modo, afastar o letramento da oralidade parece ser uma forma dominante e impositiva da sociedade contemporânea, referendada pelos modos como a escola agencia o ensino, a partir de concepções dominantes, promovendo o distanciamento entre o mundo e os sujeitos, parecendo esquecer que eles (os sujeitos):

[...] empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interação, seja em casa, seja na escola. Mas esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento (STREET, 2014, p. 130).

*No entendimento de Street (2014) o modelo autônomo, por sua natureza, enfatiza os aspectos mais “equivocados” e etnocêntricos da prática da escrita. Em seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, o antropólogo, faz uma incursão*

etnográfica acerca dos usos do letramento em países como Estados Unidos e Irã, bem como traz relatos de experiências de alguns missionários em programas de letramento em regiões distantes. A partir destes relatos, ele mostra como se davam o ensinamento nessas “comunidades primitivas” ao dizer que os missionários:

[...] preocupavam-se em limitar tanto o conteúdo quanto a prática do letramento. Uma vez que viam a prática letrada simplesmente como um meio de conversão e controle social. (Eles) não tinham nenhum interesse em oferecer nada além do necessário para alcançar o mínimo (STREET, 2014, p. 99 – adendo meu).

Em suma, o modelo “autônomo” não enxerga o sujeito, mas apenas sua capacidade cognitiva e, em se tratando de “povos primitivos”, (eles) “não conseguiam adquirir nenhuma grande facilidade com a arte” (STREET, 2014, p. 100) porque suas vidas, suas escolhas estavam voltadas para a exterioridade por meio de uma dinâmica subjetiva, o que não cabia nos processos rígidos e lógicos do modelo “autônomo”.

Em contraponto Street (2014, p. 173) preconiza o modelo ideológico de letramento, o qual não toma a ideologia:

[...] em seu antiquado sentido marxista (e atual antimarxista) de “falsa consciência” e dogma simplório, mas no sentido empregado por “grupos radicais” dentro da antropologia, dentro da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro.

Tal tensão manifesta-se tanto na escrita como na oralidade ao ceder lugar aos diversos significados embutido nos atos, nos textos, ou seja, como que, se se confundissem os sujeitos com o próprio mundo e deles extraíssem os significados das ‘coisas’ e os pusessem numa mesa, não de natureza morta, mas de elementos orgânicos, (quase) rizomáticos, que interligam vidas.

Por meio desse modelo, Street (2014) toma o letramento em termos de práticas sociais concretas, sendo que, no entendimento do autor, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita, como há no modelo autônomo. Nesse plano, ele nos diz que “a investigação recente tem sugerido que é bem mais adequado pensar em interações oral/letrado do que buscar exemplos de oralidade “pura” ou letramento “puro”” (STREET, 2014, p. 160).

Conforme o autor, o modelo ideológico deve estar ligado a aspectos que ocorrem naturalmente na cultura humana; o letramento deve ser visto na perspectiva

do uso e não da tecnologia, dado que a escrita é utilizada de maneira diferente entre as culturas, cada qual dessas duas modalidades da língua – oralidade e escrita – com suas finalidades específicas.

Sob a estrela guia do olhar de Street (2007), o modelo ideológico foi criado para entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas e diz “respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser” (STREET, 2007, p. 10). Ele compreende que tal modelo faculta um olhar culturalmente sensível aos usos da escrita, atentado para sua variabilidade nos diferentes entornos sociais.

Corroborando com esse pensamento, Rojo (2009) em *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*, ressalta que o termo letramento implica os usos e as práticas sociais às quais a escrita se presta, tanto em contextos valorizados como não valorizados, recobrando os mais variados espaços, tais como família, escola, igreja, mídias. Ela nos diz que as mais recentes abordagens acerca desses estudos têm apontado para a forma heterogênea na qual as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes, uma vez que há letramentos diferentes associados a diferentes domínios da vida.

Também Kleiman (2008, p. 18) argumenta que os “estudos do letramento adotam um modelo situado das práticas de uso da língua escrita”, visto que, nessa perspectiva, qualquer aspecto descritivo ou explicativo acerca dos usos da modalidade escrita implica todos os eventos que compõem a situação comunicativa. De acordo com Street (2003), esse posicionamento traz implicações para o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder.

Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais-letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. A partir dessa concepção o letramento escancara as portas dos espaços formais de ensino (a escola) e, através da experiência vivificada no corpo, os saberes se consolidam e se estendem por meio das práticas de cada indivíduo.

Desse modo, passo a pensar o letramento como reflexo da prática social, a qual varia no tempo e no espaço, varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam seus efeitos em diferentes condições (STREET, 2013) de uso da escrita. A partir desse modelo sigo pensando a poética de cordel como espaço potencializador de letramento e de inserção na cultura do escrito. Com isso admitir-se-á que a poesia de cordel, promova conhecimentos, haja vista a gama signica que ela carrega: texto/escrita; movimento/gestualidade; oralidade ofertando condições de os sujeitos formarem-se na capacidade de entendimento da escrita.

4 APROXIMAÇÃO: ORALIDADE E CULTURA ESCRITA

Pensar os papéis atribuídos a escrita/leitura e a oralidade trata-se, sem dúvida, de uma tarefa urgente, grandiosa e esquivada, hoje, num tempo em que suas práticas encontram-se profundamente moventes e dinâmicas ao serem afetadas pela tecnologia. As mutações do nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler.

Roger Chartier (1996; 1998) descreve, entre outros eventos, como se deu o ingresso das culturas ocidentais no mundo letrado, já que tradicionalmente a inserção de sujeitos nessa cultura considera, não obstante, como mediadores o contato com um tipo de suporte impresso. Ele esboça uma trama cronológica, que contém como transformação maior os modos de ler, consequência também da evolução dos suportes de escrita. Dentre os avanços dos suportes, destaca-se a “substituição do livro em rolo (volumem) pelo livro em cadernos (códex) nos séculos II, III e IV da Era Cristã” (CHARTIER, 1998, p. 23-24). Essas mudanças foram acompanhadas também pela transformação da técnica de reprodução, a qual era sempre assegurada pela cópia manuscrita, embora a partir daí, já tenha mudado radicalmente as formas de produção, transmissão e recepção do texto.

Segundo Galvão e Batista (2006), em estudos realizados sobre as relações entre oralidade e escrita, os estudiosos têm tipificado as diferentes culturas, a partir do papel que nelas ocupam o oral e o escrito.

Guinzburg (2006), em O queijo e os vermes, ao estudar o processo de Menocchio, o moleiro de Friúle que o Santo Ofício julgou e enviou para a fogueira pelo fim do século XVI, porque ele ousara afirmar que o mundo tinha “origem na putrefação” descobriu que para além de “um homem como nós, ele é também um homem muito diferente de nós” (GUINZBURG, 2006, p. 9) dado ao fato de, mesmo sendo um camponês do século XVI que convivia junto a um vasto segmento da sociedade imerso em uma cultura predominantemente oral, ele, também era um homem da cultura do escrito, haja vista que a documentação analisada por Guinzburg fez concluir quais eram suas leituras e seus modos de ler e como ele se interpunha conscientemente ante os textos que lhes caíam às mãos. Assim, o

problema não estava no fato de Menocchio dominar a escrita/leitura, e, sim a interpretação que ele fazia delas, como e para que a utilizava e como a interpretava.

Com isso, Ginzburg buscou investigar se o fato de os leitores estarem mergulhados em uma cultura predominantemente oral não interferia na recepção do texto, modificando-o, remodelando-o, chegando mesmo a alterar sua natureza. Diante disso, até onde a oralidade moldava a leitura, influenciando-a em relação ao texto escrito? Para além desse questionamento, outros são suscitados: o que viria a ser um “contexto de oralidade”? As sociedades pouco letradas possuiriam características tão específicas que as tornariam diferentes das demais?

Ong (1998), nos fala sobre “níveis de oralidade” e estabelece uma distinção entre o que denomina “oralidade primária” e “oralidade secundária”. Aquela se refere à oralidade das culturas intocadas pelo letramento ou por qualquer conhecimento da escrita ou da imprensa. Para ele, a oralidade primária se estabelece:

[...] por oposição à "oralidade secundária" da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. Atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas sofreram alguns de seus efeitos. Contudo, em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, preservam muito da estrutura mental da oralidade primária (ONG, 1998, p. 19).

Não em oposição, mas no sentido de continuidade e complementariedade Zumthor (1993), elenca três tipos de oralidade. A primeira, que denomina “primária e imediata ou pura”, não estabelece contato algum com o sistema visual de simbolização codificada e traduzível em língua: a escrita, encontrando-se apenas:

[...] nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos [...].Cuja velha cultura (tradicional, oprimida, uma arqueocivilização que preenche os vazios da outra) deve ter comportado uma poesia de oralidade primária, de que subsistem alguns fragmentos, talvez recolhidos por amantes do pitoresco: assim era no século XIII, em muitos sermões nos quais esses fragmentos permitem ao pregador ilustrar agradável ou alegoricamente seu tema (ZUMTHOR, 1993, p. 18).

Em segundo lugar, haveria uma “oralidade mista”, a qual procede da existência de uma cultura escrita, assim, o oral e o escrito coexistem, mas “num caso e no outro, são civilizações não totalmente penetrada pela prática, pelo conhecimento e pelos valores da escrita” (ZUMTHOR, 2005, p. 103). Nessa cultura, de acordo com o autor, os indivíduos leem, contudo, concebem os textos através de

uma forma oferecida pela tradição oral; interpretam a escritura tendo em mente valores ligados à voz. Uma corrente de trocas recíprocas circula do texto a sua glosa móvel e vice-versa; mas nenhum desses termos se refere sempre ou exclusivamente seja à voz ou seja ao escrito. Desse modo:

A escrita existe, mas o que conta é ainda o que é dito, pronunciado pela voz e percebido pelo ouvido – a lei, nessa época, não é um texto escrito, mas a palavra do rei. Os arautos têm por função levá-la à praça pública e anunciar de “viva voz” aquilo que o rei decidiu” (ZUMTHOR, 1993, p. 103-104).

Nesse sentido, considerando que a poesia de cordel circula da oralidade à escritura, retornando à oralidade, ela se insere exatamente nesse contexto, isto é, oralidade marcada pela coexistência com a cultura escrita. Talvez seja por isso que a poesia de cordel é ainda um gênero narrativo muito cultivado entre os poetas populares, posto que a voz e o canto do povo ainda se fazem ouvir. Outro exemplo de oralidade mista é reiterado por Ferreira (1995) em seu estudo sobre o Fausto de Goethe, cujo escritor teria colhido narrativas orais em “feiras populares” da Alemanha, para depois criar um dos livros mais importantes da literatura universal: Fausto⁶.

Finalmente, o autor distingue uma “oralidade segunda,” aquela que é característica de uma “cultura letrada” e se “recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário” (ZUMTHOR, 1993, p.18). Esse tipo de oralidade varia, segundo o autor, de acordo não somente com as épocas, mas com as “situações de cultura” das regiões, das classes sociais e também dos indivíduos. Acrescenta ainda que até o século XIII, por todo o ocidente, a escritura só reinou em ilhotas (geográficas e culturais) isoladas num oceano de oralidade. Para ele, essa divisão, não segue nenhuma cronologia, ela varia entre contextos com ou sem a presença da escrita.

Entretanto, Cook-Gumperz e Gumperz (1981) identificam três grandes momentos na história humana, quando se enfoca a relação entre oralidade e escrita.

O primeiro momento é caracterizado por uma grande distância entre o oral e o escrito, já que somente um pequeno grupo de pessoas, nessa fase, tinha acesso a alfabetização. Para os autores, até aproximadamente o século XIX, o letramento

⁶ GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Fausto**. Trad.: Agostinho D’Ornellas. 2ª ed. Martin Claret. Goethe trata da figura do Dr. Fausto, que vendeu a lama ao diabo em troca de saber e prestígio sobrenaturais, abordando o conflito de um homem que se dilacera entre a vontade de se elevar espiritualmente e a atração pelos prazeres e bens terrenos. Fausto deu origem a uma lenda imortalizada na arte ocidental.

tinha um status de “habilidade artesanal”, na medida em que estava destinado a grupos privilegiados relativamente pequenos. Além disso, os materiais escritos eram caros e de difícil obtenção. Os autores se referem, por exemplo, para ilustrar esse momento, ao fato de os estilos literários serem gramatical e estilisticamente bem diferentes da fala. Outro exemplo foi que até o final da Idade Média, na Europa, o latim era uma língua para a escrita, diferentemente da expressão oral. Nesse primeiro momento, a aprendizagem das habilidades letradas estava mais próxima de formas de contato pessoal, de transmissões familiares e de processos de socialização informais do que de formas de aprendizagem sistematizadas nas escolas.

Na segunda fase a escrita é caracterizada como um registro da oralidade. Neste momento, as narrativas orais passaram a ser divulgadas maciçamente pela escrita, assinalando uma aproximação entre ambas. Com a industrialização, a urbanização, a emergência das camadas médias e a instituição de formas democráticas de participação política, as diferenças entre as linguagens cotidianas e as tradições literárias começaram a desaparecer. Esse processo vinha-se delineando desde a Reforma Protestante na Europa, a partir da difusão maciça da leitura da Bíblia.

Assim, de acordo com Cook- Gumperz e Gumperz (1981), essas novas formas de linguagem passaram a ser sinônimos de uma nova cultura urbana nacional. Nesse momento uma série de impressos começou a aparecer tais como, as gramáticas impressas, os dicionários e as enciclopédias. Para além, o jornalismo começou a se desenvolver; neles veiculavam, novas formas de novelas populares, o que segundo os autores, destinavam-se ao entretenimento do público ‘leitor’.

Cabe ressaltar que nesse momento a audiência da performance oralizada cede lugar a uma escrita que começou a ser utilizada para fazer listas, cartas, ou seja, deixou de ser ‘sagrada’ e tomou formas no uso cotidiano daqueles que vinham aprendendo a manuseá-la. Embora mesmo com a “invenção da imprensa, a escrita ainda permaneça difícil até para os letrados, haja vista que sua difusão não foi tão rápida quanto se pensa. Foram necessários cem anos para que ela se tornasse de uso corrente” (ZUMTHOR, 2005, p. 103). Além disso, a escrita tem de superar obstáculos materiais externos consideráveis, como a má iluminação; a ilegibilidade

de certas letras, o emprego de uma língua bastante diferente da fala cotidiana (ZUMTHOR, 1993).

Segundo Galvão e Batista (2006), até então ela não estava ainda fortemente associada às características de descontextualização a ela atribuídas na contemporaneidade. Para os autores até o início deste século, a educação popular, esteve concentrada nas habilidades básicas de leitura e escrita mantendo-se afastada das escolas secundárias e das universidades; sistemas de ensino associados à elite. Assim, para a maioria da população, o letramento não era vital para a sobrevivência econômica.

Ainda segundo Cook-Gumperz e Gumperz (1981), no terceiro momento houve novamente um distanciamento entre oralidade e escrita, na medida em que esta começou a assumir, por assim dizer, um aspecto burocratizado, resultado mesmo da nova configuração societal. Algo também percebido por Chartier (2010, p. 20) ao dizer que:

Com a generalização da escrita, outras consequências puderam ser observadas em diversas sociedades. Para Cook-Gumperz o processo de aquisição do conhecimento passou a requerer uma separação entre sua transmissão e as práticas cotidianas. O conhecimento acumulado e a vida diária tornaram-se separadas – assim como a fala e a escrita.

Assim, essa nova configuração trazida pelos avanços tecnológicos e científicos, pelas novas disposições sociais e econômicas, bem como pelas regulamentações governamentais exigiu novas formas de comunicação, fundamentalmente dependente da palavra escrita: aqui ter a 'palavra' já não era suficiente.

Galvão e Batista (2006) corroboram ao dizer que as funções de letramento se transformaram a partir dos requisitos impostos pela especialização técnica nos diversos domínios da vida humana. As mudanças atingiram também, desse modo, as escolas. A elas novas funções foram delegadas, tornando-se ao mesmo tempo agentes de socialização e instrumentos quase exclusivos de seleção de oportunidades econômicas. A sociedade moderna, para os autores, ao mesmo tempo em que tornaram o letramento essencial para a sobrevivência econômica, distanciaram a oralidade da escrita, como se fossem dois polos separados por uma linha não imaginária, mas repulsiva.

Graff (1987) considera, por exemplo, que o letramento é um produto da escolarização. Nesse sentido, é a escolarização – não o letramento em si – que

ênfatiza, em seus processos de aprendizagem, formulações gerais ou descrições/competências em sistemas simbólicos e abstratos. Assim, as culturas orais e as culturas letradas se diferenciariam na medida em que seus modos de transmissão e apropriação da linguagem são distintos.

A partir desse pressuposto básico, Havelock (1995) vem dizer que muitos estudos buscaram encontrar aspectos que pudessem caracterizar as culturas de oralidade primária, distinguindo-a das demais, inclusive nos modos de pensamento que lhes seriam inerentes.

Após esse passeio, Ong (1998), nos aponta que nas culturas de oralidade primária, as palavras que são sons – não possuem suporte visual – estão associadas diretamente a ocorrências, acontecimento e eventos. Para ele, o som tem uma relação com o tempo diferente das outras sensações humanas, exatamente pelo seu caráter evanescente, por isso:

Não há como deter e possuir o som. Posso deter uma câmera cinematográfica e fixar um quadro na tela. Se detiver o movimento do som, não tenho nada - apenas silêncio, ausência absoluta de som. Toda sensação ocorre no tempo, mas nenhum outro campo sensorial resiste completamente a uma imobilização, a uma estabilização idêntica à do som. A visão pode registrar o movimento, mas pode também registrar a imobilidade. Na realidade, ela favorece a imobilidade, pois, para examinar algo atentamente por meio da visão, preferimos mantê-lo imóvel. Muitas vezes, reduzimos o movimento a uma série de instantâneos a fim de ver melhor o que é o movimento. Não existe o equivalente de um instantâneo para o som (ONG, 1998, p. 42).

Aqui, Ong retorna a Malinowski que, em pesquisas nas sociedades tribais, constatou que a linguagem, entre os “primitivos”, é muito mais um modo de ação do que uma maneira de dizer o que se pensa. Por esse sentido, nas culturas orais a palavra tem grande poder sobre as coisas, um poder mágico: muitas palavras não podem ser proferidas a qualquer hora, nem em qualquer lugar, elas existem no instante exato do dizer – são palavras tabus relacionadas, muitas vezes, ao azar ou à sorte. Assim, o princípio básico que orienta essas culturas é o de que a fala determina o pensamento, as pessoas pensam de acordo com a maneira que possuem para se expressar naquela cultura.

Ong (1998) acrescenta que em tais culturas, o aprendizado se dá em grande medida mediante a movimentos somáticos em que todo o corpo é o produtor e receptor: é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder

vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo” (MEREAU-PONTY, 1984, p. 278). Galvão e Batista (2006, p. 128) acrescentam ainda que “os cantadores/narradores populares, muitas vezes, se utilizam “de um instrumento de corda, para reforçar o ritmo da narrativa, contribuindo para introduzir nos ouvintes o “encantamento” do som, deixando-os em um estado de semi-hipnose”. Em outros processos “as palmas seguem no mesmo frenesi dos atabaques, acelerando o ritmo diante de um altar que rende-se ao fascínio do canto e da dança” (ECO, 2009, p, 225).

De fato a memória oral tem um grande componente somático. Aqui o corpo chega sempre antes e diz: “a palavra oral nunca existe num contexto puramente verbal, como ocorre com a palavra escrita. As palavras proferidas são sempre modificações de uma circunstância total, existencial, que sempre envolve o corpo” (ONG, 1998, p 81) visível e móvel. Já que “vê e se move, ele mantém as coisas em círculo à volta de si; elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas na sua carne, fazem parte da sua definição plena, e o mundo é feito do próprio estofado do corpo” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 279). A poesia oral, por exemplo, não se prende a escritura, ela rompe com as regras da língua grafada e se tange, via o corpo do poeta.

Galvão e Batista (2006) nos dizem que estudos realizados no campo da oralidade e letramento afirmam que, a partir da introdução da escrita nas culturas orais, essencialmente de oralidade primária, ocorreram transformações profundas de ordem mental, econômica e institucional. Tal transformação está vinculada à inserção do alfabeto nessas culturas. Havelock (1995) chega a afirmar que a invenção dessa tecnologia constituiu uma etapa decisiva na história ocidental. Para o autor, o nascimento da história teria se dado com a invenção do alfabeto grego, o qual trouxe, pelo menos, quatro efeitos: tornou fluente o reconhecimento das palavras; tirou a responsabilidade da memória – características das culturas orais; substituiu o auditivo pelo visual; e, tornou a linguagem um artefato, um objeto de estudo – a gramática pode ser inventada a partir de então. Assim, o alfabeto alterou profundamente a estrutura do pensamento e da relação que as culturas orais têm com o corpo e com o som.

Na mesma direção, Graff (1987) vem nos dizer que a inserção da escrita em culturas nativas orais tende a causar modificações no âmbito social, religioso,

ideológico, político, econômico e cultural. O autor critica, no entanto, a “grande divisão”, já apontada também por Street (2014), entre cultura oral e letrada. Para além, critica ainda a tendência de se considerar a cultura da escrita como algo sempre positivo, muitas vezes associado às necessidades vitais das pessoas na sociedade “moderna” e desenvolvida. Por outro lado, Certeau (1998, p. 224), também nos diz que é “inútil, portanto, sair em busca dessa voz simultaneamente colonizada e mitificada por uma história ocidental recente. Não existe aliás “voz pura”, porque ela é sempre determinada por uma sistema (familiar, social etc) e codificada por uma recepção”. Nessa linha de pensamento, mesmo em defesa da voz, como ação primeira do homem, Zumthor (2014, p. 62), reconhece também que na contemporaneidade, “não podemos duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional”.

Entretanto, Ong (1998, p. 9) afirma que “a expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita, mas nunca a escrita sem a oralidade”. Assim, seu surgimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento não eliminou a oralidade, esta seguiu seu caminho, paralelo ao da escrita, (re)criando e (re)inventando-se. Acrescenta ainda que nenhum outro sistema de escrita reestruturou o mundo humano de maneira tão drástica quanto a escrita alfabética, embora ela seja como qualquer outra tecnologia, na medida em que provoca mudanças no pensamento reestruturando as relações das pessoas com o mundo.

Aqui há que se considerar seus efeitos na e para a cultura ocidental ao longo de sua evolução. Ong (1998) argumenta que a principal consequência tenha sido o fato de a escrita causar a “separação” entre o conhecido e o conhecedor, promovendo a objetividade da linguagem e que, entre esses dois polos, a escrita interpõe um objeto tangível: o texto. Na contemporaneidade, a imprensa e os meios digitais, segundo Chartier (2010), continuaram de forma intensificada, por assim dizer, esse processo de separação.

Diante disso, a escrita distancia também a palavra do contexto existencial, o que faz dela um discurso autônomo, fruto do pensamento analítico. Ao contrário do pensamento oral que se mantém por meio das relações pessoais, assim, na enunciação oral. O contexto sempre inclui mais do que palavras: a maior precisão

das enunciações dá-se por meio de elementos visuais, o que torna os significados situacionais.

Sobretudo, a escrita separa a aprendizagem acadêmica da sabedoria, tornando possível a organização de estruturas abstratas de pensamento. Quando as culturas se encontram em processo de assimilação da escrita, ainda tendem a colocar ditados da sabedoria popular em meio aos textos. Entretanto, aos poucos vão se tornando desnaturalizados, posto que são transformados pela nova tecnologia e acabam por não funcionar de igual modo que nas culturas orais. Ong (1998, p. 120) nos diz que tal distanciamento que a escrita faz da oralidade:

[...] realiza, desenvolve um novo tipo de exatidão na verbalização, tirando-a do contexto existencialmente rico, mas caótico, de muitas das enunciações orais. As apresentações orais podem ser impressionantes em sua grandiloquência e sua sabedoria comunal, quer sejam longas, como na narrativa formal, quer sejam breves e apotegmáticas, como nos provérbios. Todavia, a sabedoria tem a ver com um contexto social total e relativamente infrangível. A linguagem e o pensamento tratados oralmente não são conhecidos por sua exatidão analítica.

Essas são as principais separações que se pode pensar entre escrita e oralidade, embora existam outras em campos mais específicos e aprofundados. O fato é que as sociedades possuem modos particulares de transmitir o conhecimento e, a partir da introdução da escrita, novas formas de transmissão, aprendizagem e mesmo memorização da cultura foram também introduzidas.

Cook-Gumperz e Gumperz (1981) vem afirmar que o processo de aquisição do conhecimento passou a requerer uma separação entre transmissão e práticas cotidianas. O conhecimento tornou-se, então, aos poucos descontextualizado e formalizado, e instituições foram criadas especialmente para transmití-los, de geração em geração.

Com isso, poder-se-ia dizer que as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que alguns estudos podem fazer supor. As grandes dicotomias estabelecidas entre oral e escrito têm sido para alguns pesquisadores, segundo Galvão e Batista (2006), incapazes de explicar as intrincadas relações existentes entre as diferentes formas de linguagem, as características e os modos de pensamento em culturas diversas. Afirmações como as que sustentam que somente os letrados possuem capacidade de abstração; que a introdução da escrita e, mais tarde, da imprensa, constituíram marcos divisores na história da humanidade; ou ainda, que as culturas podem ser divididas em orais e escritas, sem

que seja considerada a coexistência de ambas no mesmo tempo e lugar, têm sido problematizadas e questionadas em vários estudos – “a escritura e a oralidade são os efeitos de distinções recíprocas dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas” (CERTEAU, 1998, p. 223).

Portanto, oralidade e escritura não são domínios separados, suas fronteiras são tênues, e a tensão entre ambas se reflete no espelho desse seu duplo processar, num entre-lugar onde se dá o encontro da magia da voz com a artesanaria da letra, e, com isso, não mais se reconhecem os traços originais de cada uma delas. (Con)fundidos no ponto de cruzamento das linguagens o imbricamento entre oral e escrito, torna-se cada vez mais nítido, como mostra os estudos de Idelette Muzart Fonseca dos Santos (1995, p. 36-37):

[...] a imprensa escrita e audiovisual interfere na permanente atualização dos temas. Mas o processo de transmissão continua presente nessa produção escrita, que gera, por sua vez, uma transmissão escrita e oral (através da leitura comunitária) e uma conservação que, paradoxalmente, é melhor na memória coletiva do que na materialidade frágil e ilusória do romance.

Tal argumento me faz propor o seguinte questionamento: quais são os motivos que colocam a escritura acima da voz? Uma resposta seria um tanto ‘arriscoso’, mas Zumthor (2010) afirma que a voz ultrapassa a escrita, na medida em que designa o sujeito a partir da linguagem: a linguagem nela transita, sem deixar traço, como num poema vocalizado que é livre para expressar o que quer e, mesmo na forma grafada inventa palavras, recria os signos a partir daquilo que se conhece como função poética. Na oralidade os signos linguísticos se ressignificam pela de(escritura) da palavra impressa, por isso, a escrita se serve constantemente da palavra oral. Isso quer dizer que o homem situa-se no contexto em que vive e naquilo que chega até ele; eis o mundo que me habita e o mundo que habito. Não há distinção. Conhecimento. Assim, tal conhecimento não implica valor menor em relação ao mundo da chamada “cultura letrada”, posto que:

[...] as competências e as atividades cognitivas humanas necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro [...] e as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, critérios de verdade (MORIN, 1999, p. 20).

Sem ranço, hoje percebe-se claramente que as novas abordagens de estudo excluem a visão dicotômica dos objetos, incorporando, dessa forma, o estudo da

oralidade anterior à palavra escrita, mas que se torna tão importante quanto. Não havendo, portanto, hierarquia entre ambas: elas coabitam no mesmo espaço. Neste sentido, o oral e o escrito tendem, por meios não comparáveis ao mesmo fim: comunicar. Nas palavras de Zumthor (2014, p. 50) “um encontro saboroso se produziu entre a linguagem poética e essa técnica extraordinária da escritura que ela encontrou em seu caminho”.

4.1 Cordel: poética do oral no impresso

O cordel, então, está na letra e na voz. As literaturas orais e populares, conceito bastante discutido entre os estudiosos da poesia oral, compreendem um complexo repertório nomeado como “literatura da voz”, “oratura”, “mitopoética”, “poética de tradição oral”, que se expande para os gêneros literários orais, ou ao conjunto narrativo em que se inserem textos originários dos lendários, dos anedóticos, das fábulas, dos romanceiros, dos cordéis, e de outras formas de verso (FARES, 2014).

Na busca de compreender a definição do que é oralidade, Zumthor e Ferreira orientam essa incursão a partir de estudos sobre a voz. Assim, pode-se pensar que o que concerne ao trabalho com a voz no campo de investigação das poéticas orais é indagar que não se trata de uma abordagem simplória, mas implica perceber que ela, diz respeito a uma poética construída a partir de outros elementos como, por exemplo, a performance e recepção durante o exercício de declamação da poesia. Ou mesmo perceber que na voz surgem percepções do tipo sensoriais, carregadas do sentimento de memórias.

A literatura de cordel, seria, então, não somente uma expressão popular, mas também uma literatura da voz, como prega Zumthor (2010) em seus estudos sobre oralidade e performance. Isso porque, ao passo em que a poesia de cordel nasce da oralidade, ela também retorna para o oral na forma escrita. Para o autor, a performance é o elemento intruso da cultura oral que incomoda e desestabiliza a escrita com a energia da poética da oralidade na gênese de toda escritura. Segundo ele:

A performance é, pois, tanto um elemento importante da forma quanto constitutivo dela. Relativamente ao texto (assim como depois da fixação por escrito se lê uma canção) a performance age à maneira de uma sonorização: no mais, muitas vezes captada como tal, com certa irritação, por pessoas exclusivamente ligadas aos valores da escrita. A esta sonorização o texto reage e se adapta, modifica-se, tendo em vista superar a inibição que ele traz consigo. (ZUMTHOR, 2010, p. 85).

Segundo Zumthor (1993), é nesse sentido que se tem rompido as fronteiras que segregam o oral do escrito. Em meio aos “cacos”, restos de objetos dispersos que hoje se atraem, situa-se a oralidade que empurra para um ponto de equilíbrio a escrita, na tentativa de se manter ao lado do registro impresso.

De fato, interrogar-se hoje sobre a voz poética silenciada pela escritura é propor que ambas se inter cruzem, desconstruindo qualquer escala de valor entre as mesmas. Na terceira questão apontada em Performance, recepção, leitura (2014, p 16), Zumthor propõe a seguinte indagação: “a oposição entre palavra oral e escrita constitui uma simples antítese retórica ou se refere a diferenças irreduzíveis?”. Respondendo, o autor afirma que esta hierarquia não pode mais ser mantida. Ao discorrer sobre as falsas dicotomias, entre a palavra oral e a escritura, o estudioso não acredita em dualidades e oposições, assim se observa claramente em sua afirmativa: “nada mais é estranho ao meu temperamento e a minha prática do que o uso de oposições nitidamente demarcadas” (ZUMTHOR, 2014, p. 16).

Dessa maneira, a oralidade não necessariamente dependente da escritura, pois sobrevive dos seus artifícios próprios que lhes são característicos de sua modalidade e se realiza num sopro de criação. Para Zumthor (1993), o sopro da palavra, da criação do verbo, surge como palavra primeira, gênese do acontecimento que expressa a linguagem em seu caráter poético, ou ainda, antes de ser grafada, a oralidade é poesia.

No caso da poesia de cordel, mesmo sendo escrita, preserva os índices de oralidade⁷, nela a força da voz se impõe de modo indelével. No espaço cambiante entre o oral e o escrito distingue-se apenas um movimento “textual transgressor, uma vez que o texto escrito transgride o espaço da escritura, ultrapassa-o, sai dos limites do papel, move-se e aspira a se fazer voz” (MATOS, 2007, p. 150). Portanto,

⁷ Por índice de oralidade entendo tudo o que, no interior de um texto, informa-nos sobre a intervenção da voz humana em sua publicação - quer dizer, na mutação pela qual o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na atenção e na memória de certo número de indivíduos (ZUMTHOR, 1993, p. 35).

a poesia de cordel passa a ser entendida como uma literatura da voz. Sendo o folheto uma forma híbrida entre o oral e o escrito:

Tudo converge assim para o folheto, forma poética escrita que mantém inúmeros aspectos orais. Esta literatura de mascate constitui-se nos primeiros anos do século XX em um sistema literário complexo e independente do sistema literário institucionalizado [...]. Contrariando as teorias que insistem em ver no oral a infância da literatura e na escritura o desembocar e a diluição da tradição oral, o folheto participa também dessa dinâmica cultural, entrando, por sua vez, no circuito que realimenta e renova do ponto de vista poético e narrativo, a tradição oral da cantoria e do conto (SANTOS, 1995, p. 37).

Para Zumthor (1993), admitir que um texto, num momento qualquer de sua existência tenha sido oral é tomar consciência de um fato histórico que não se confunde com a situação de que subiste a marca escrita, “e que jamais aparacerá a nossos olhos. Então trata-se para nós de tentar ver a outra face desse texto-espelho” (ZUMTHOR, 1993, p. 35). Nesse espaço cambiante, a poesia de cordel, marcada por forte acento oral – rima, ritmo, repetições, musicalidade -, nascida da e na oralidade transita no espaço letra/voz. Voz que, imersa no âmbito ilimitado e performático da linguagem oral, se atualiza a cada apresentação, sem mordças, livre e nômande na boca do poeta que canta em suas histórias notícias veiculadas pelos jornais e outros meios de comunicação. A voz do poeta é tão confiável, quanto a escrita dos jornais, ademais, nela, o povo se reconhece. Por isso, talvez, é que gera encantamento nos ouvintes, que muitos deles, mesmo sendo analfabetos, terminam por comprar os folhetos e buscam adquirir, mesmo de forma autodidata instrumentos de aprendizagem da leitura (GALVÃO, 2007). Portanto, a poesia de cordel vem servir também como estímulo ao aprendizado e ao letramento entre os leitores/ouvintes.

Sigo alinhavando palavras em tecidos e me sirvo dessa constatação para dizer que existe uma unanimidade em relação a importância da voz na construção de saberes e identidades culturais. Desse modo, a voz estaria intimamente ligada à tradição dos povos, pois é por meio dela que circulam os saberes, enriquecidos e modificados perpetuamente, é por meio dela que os saberes são atualizados na movência dos tempos. Ela lembra-o sempre de sua existência: a voz miúda, vinda de longe, carregada em um corpo de diálogos graúdos sobre criaturas que nem deste mundo são.

Nessa perspectiva, a voz ganharia o caráter de escritura individual e coletiva, principalmente se remontarmos a vida de certas comunidades, em que a transmissão oral dos saberes era regida por ensinamentos que deveriam ser mentalizados pelos sujeitos do grupo. É estranho imaginar que dentre tantas ciências ainda não exista uma “ciência da voz”. Entretanto Zumthor (2010) a concebeu, por entender que ela (a voz) se faça presente em todas as formas de linguagem: ela, que é “inseparável do homem, seguindo-o em todos os seus atos” (CHAUÍ, 1995, p. 137). Voz nômande que caminha entre rios, mesmo que secos, atestando outras vozes, em uma cadência dialógica e polifônica. Voz que de acordo com Zumthor (1993) assume função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver.

4.2 Avisem aos amigos que o poeta chegou: corpo e voz na condução da leitura – um ato de performance

Os corpos tem memória [...]. Os corpos são sutis. Os sentidos escavam sulcos na carne, como uma escrita que revela a alma e registra as vivências afetivas.

Aleilton Fonseca, 2012.

Logicamente a escrita criou condições para que as pessoas pudessem tornar-se letradas, uma vez que o letramento passou a ser apreendido pela maioria da população. Contudo, a sociedade não se tornou letrada repentinamente. Galvão e Batista (2006) apontam dois fatores que limitavam a generalização da escrita. O primeiro é que não havia suporte material, nem uma tecnologia específica para que ela pudesse ser ensinada – as metodologias eram prematuras e, até mesmo, inexistentes.

E, em tempos em que a palavra vinha antes, exatamente por não se conhecer sua materialidade apenas seu somido, os poetas eram os bardos, protetores andarilhos do ‘dizer’, responsáveis para que esse ‘dizer’ se estendesse muito além das colinas e atravessassem o mar – corporeidade. Nessa empreitada eles continuaram, por muito tempo, a preservar e a transmitir a fala, a outros que também, na maioria das vezes, só tinham a fala. Até que um dia a possibilidade de registrar a escrita viesse a se tornar real e ela pudesse ser presa pela tinta da caneta e a escorresse como um poema bêbado num papel embevecido de outras

tintas e fosse buscar “vozes perdidas” para trazê-las de volta a nossas sociedades “escriturísticas”. Efeitos do corpo na língua, “vozes múltiplas”, afastadas pela triunfal conquista da economia que, a partir da modernidade (séculos XVII e XVIII) se titularizou sob o nome de escritura” (CERTEAU, 1996, p. 221).

Segundo Certeau (1996) essas vozes já não se fazem mais ouvir, a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem por meio de uma performance que reconstitui a presença do corpo do poeta no instante da leitura utilizando da imaginação criadora. Com isso, deve-se considerar que o leitor não é somente parte da recepção (função passiva) do texto poético, uma vez que também faz parte da performance (função ativa), pois (re)atualiza a cena lida quando traz o texto do passado e o coloca em seu espaço presente, espaço do “aqui e agora” por meio das ações leitora e imaginativa. Para Zumthor (2014, p. 68):

Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília. Na leitura, essa presença é, por assim dizer, colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença invisível, que é manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais.

Para a compreensão da performance foi necessário buscar em Zumthor (2014) uma reflexão sobre o corpo em movimento, a expressão da palavra dita acompanhada dos gestos e a explosão sensível do corpo no ato do dizer poético. Assim, a performance restringe-se a um acontecimento, ou ainda a uma comunhão entre público e poeta em um determinado lugar e em um dado espaço.

O conceito de performance foi definido por Zumthor em Performance, recepção, leitura (2014). Para explicá-lo, o autor formula um pensamento em torno das novas concepções dos estudos de literatura que inclui em sua dinâmica a figura do leitor diante de seu objeto de leitura. A partir disso, inaugura-se um novo modelo de circulação da literatura: nesse processo não importa apenas a figura do autor, mas a do leitor que irá atualizar os textos intensificando os sistemas literários. Mas também, ela é caracterizada pela direta referência ao corpo do artista. Assim, este corpo é o suporte, o lugar onde a performance se realiza. Eis o exato instante do espetáculo.

A arte performática perpassa pelo corpo não só pela interação do poeta com o público, mas existe também um ato performancial velado, solitário, que se dá no momento em que o espectador, ao ter acesso a determinado material performático,

por exemplo, um texto, elabora uma performance. Assim, essa performance é (re)encenada pelos olhos que capturam a cena lida e, por meio de uma criação imaginativa, projetam esse momento para o presente.

O ato de leitura pressente o ato criador do texto, então há uma comunhão de pensamentos, sentimentos, uma vez que exploram os órgãos, os sentidos até que cheguem de forma individual ou coletiva ao leitor, que o toma para si e, em um ato silencioso, percebe elementos performativos (corpo/voz) ali presentes: o autor ainda vive.

Com o distanciamento das fronteiras entre o oral e o escrito, o qual insere na primeira fase proposta por Cook-Gumperz e Gumperz (1981), compreendendo os séculos XVI e XVIII houve relativo progresso da palavra escrita, com isso, começa-se dar maior propagação à leitura silenciosa. O silêncio, nesse sentido, marca um ir além da linguagem, uma íntima reunião entre leitor e texto, algo muito diferente da tradicional leitura oralizada, dramática e entoada em que havia o compartilhamento do saber por meio da leitura/recepção. Entretanto, seu ponto fraco reside no fato de que “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial mais fraco” (ZUMTHOR, 2014, p, 68), mas por meio do pulsar do sangue que acelera os batimentos do coração “mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar, e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética” (ZUNTHOR, 2014, p. 36) do texto que se mostra capaz de (re)criar a presença ancestral do “criador” em seu próprio corpo e, assim, a poética tornar-se-ia espetáculo, fazendo deste corpo um palco de encenação.

A voz que lê silenciosamente age com determinadas limitações, mas dá lugar a uma performance, a qual traz à tona nervos, músculos, respiração. Com ela “o texto se desdobra, existe de modo dinâmico, transforma-se, alia-se, engendra-se no bojo de um espaço/tempo cujas dimensões não são mais mensuráveis” (ZUMTHOR, 1993, p. 148). Isso implica dizer que no corpo do leitor reside o instante único da performance.

Nesse contexto, a escritura esculpe-se no olho do leitor. O texto ganha movimento a partir de uma voz que o transporta para o ouvido, o tato, o olfato, e, por meio do pensamento imaginativo/criativo, projeta-se ao instante performancial. O corpo do leitor em leitura silenciosa, arremessa, via imaginação criadora, uma presença que atravessa as fronteiras do texto escrito e se lança como obra

performática, no espaço de uma presença orgânica que passa a se movimentar e movimentar o texto (GLUSBERG, 2003).

Além disso, a leitura silenciosa, incontestavelmente, tornou possível que o leitor, emergido em um espaço seu, refletisse acerca dos eventos lidos, bem como sobre sua condição de leitor e ouvinte da própria leitura. Nesse ponto, Chartier (2003), adverte que as evoluções trazidas pela modernidade não significaram, em absoluto, a eliminação da leitura oralizada.

Sabe-se, no entanto, que até o século XVI, portanto na primeira fase proposta por Cook-Gumperz e Gumperz (1981), as vozes eram virgens de escrita, vigorava naquele momento a “oralidade primária” de Zumthor. A voz, neste contexto, era a principal modalidade de compartilhamento dos textos. Houve o progresso, mas Quintela (2005) em O cordel no fogo morto da cultura sublinha que a leitura em voz alta permaneceu como uma prática concorrente, que, diferentemente da leitura solitária, importava o benefício de ser acessível também a indivíduos não alfabetizados.

Aqui no Brasil, em primeiro lugar, pela falta de acesso à educação formal as pessoas aprendiam a ler em espaços não escolarizados. Àqueles que não tiveram o privilégio de ter um preceptor dentro de casa mantinha-se a escuta de leituras que outros faziam em voz alta, feita por quem sabia ler para os que menos sabiam (QUINTELA, 2005). A recepção desta leitura não se fazia somente pelo ouvido. A escuta do texto é, antes, escuta do corpo que se faz presente na escrita. Nesse sentido, escutar o leitor é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte, o que nas palavras de Zumthor (2014, p. 77) torna-se uma gramática corpórea: aprendizado. Ora, no processo de leitura/recepção há o reconhecimento de si no outro, ou seria o contrário, tal reconhecimento é a plena:

Existência de uma lembrança orgânica das sensações, dos movimentos internos do corpo, ritmo do sangue, das vísceras, toda essa vida impressa de uma maneira indelével (na) consciência penumbral daquilo que somos, marca de um ser a cada instante desaparecido, e, no entanto sempre o mesmo.

Isso significa que a leitura/recepção requer a presença do corpo como palco de produção de sentido – o texto nasce em um corpo, passa pela escrita, mas seu sentido é produzido também no corpo -, pois se pensa sempre com o corpo, qualquer discurso sobre o mundo constitui a presença corpórea, rica em movimentos performativos. Tudo isso auxilia e facilita o entendimento que o “outro” faz da leitura.

Desse modo, reintegra-se a leitura ao esquema da performance, de forma que o corpo não somente escute, mas ‘olhe’ os múltiplos movimentos presentificados no texto escrito. É um exercício.

Enfim, na situação de leitura em voz alta, a presença corporal do interprete e do ouvinte é presença plena carregada de poderes sensoriais. Sem dúvida nesse encontro de corpos, o ouvinte percebe ai, mesmo que seja subjacente como a nostalgia de um calor de uma liberdade, a recuperação de uma memória (quase) perdida, de uma história (quase) passada. Nesse sentido, o texto na voz do poeta é a materialidade de histórias que os ouvintes não conhecem e, pela falta de algumas competências – linguística e imaginativa, por assim dizer – são impedidos de imprimi-las no papel. A percepção que lhes invadem é de restituição, posto que, o que está impresso na escrita são ecos de suas próprias vozes. É válido reiterar que no espaço entre a escrita e a leitura há, senão, a manifestação desta performance. Corpo. Presença. Movimento.

Com efeito, pretende-se afirmar que a leitura/recepção do cordel, já a partir do século XVIII, favoreceu o letramento dos sujeitos ouvintes quanto à sua formação literária. Com o advento da formula editorial popular fez circular um tipo de poesia que se encontrava fora do grupo das obras que compunham o canôn oficial. Com isso, veio fortalecer ainda mais esse público, trazendo nova concepção às práticas de uso da leitura e da escrita como produtos de contextos culturais e sociais específicos que medeiam diversos modos de “ser letrado”.

5 O 'DITO' NO ESCRITO: ORIGENS DA LITERATURA DE CORDEL

Vasta e ampla a literatura de cordel abarca em si muitos gêneros literários: poesia, romance, tragédia, teatro, dentre outros elementos como profecias, notícias, receitas e mais uma infinidade de elementos que nem sequer pretendiam ser literatura. Grosso modo, entende-se por literatura de cordel a maneira com que certos “livretos” eram vendidos na Europa, preso em barbantes para sua exposição ao público. Contudo, em meio a tal descrição, ressoa dominante a noção do cordel como uma tradição oral de origem ibérica, a qual é destacada por Manuel Diegues Jr. e trazida por Quintela (2005, p. 14):

Os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conservando e transmitindo; são os chamados romances ou novelas de cavalaria, de amor, de narrativa de guerras ou viagens ou conquistas marítimas. Mas ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, também começam a aparecer, no mesmo tipo de poesia e apresentação, a descrição de fatos recentes, de acontecimentos sociais que prendiam a atenção da população.

Também de acordo com Jahn (2011), a literatura de cordel teve seus primeiros registros em meados do século XVI na Espanha e atingiu seu auge naquele país nos séculos XVIII e XIX com o surgimento da imprensa e a popularização dessa forma de arte. Conhecida originariamente como “folhas volantes” ou “pliegos sueltos”, esse tipo de expressão literária era geralmente escritas em quadras ou décimas, ou ainda em prosa e postos à venda nas feiras. A autora acrescenta que através de uma imposição régia, os versos de cordel eram comercializados e cantados por cegos, advindo daí, toda uma “visagem oral” e popular desse tipo de literatura:

La venta no se limitaba a los pliegos sueltos, sino que abarcaba también a los folletos y libritos pequeños, con tal que pudiesen sostenerse con una pinza, en el cordel. Cuando el volumen del negocio no propiciaba estos tenderetes callejeros, los ciegos llevaban los pliegos colgados del hombro, en un talego o zurrón, con lo cual dejaban de ser propiamente pliegos de cordel (PIÑAL, 1979 In: VIANA, 2000, p.17).

Da Espanha à Portugal, esses “folhetos” atravessaram o oceano e chegou ao Brasil através dos colonizadores que se fixaram especialmente no Nordeste. Aqui, passaram a ser chamados de “folhas volantes”, também conhecidos como “histórias de Trancoso”, devido aos escritos de Gonçalo Fernandes Trancoso, que havia feito

uma série de relatos moralizantes, muito populares em Portugal, desde o início do século XVI. Contudo, em outra direção, Galvão (2001, p. 28) aponta que não há um consenso quanto às origens da literatura de cordel no país, bem como seu desenvolvimento no Nordeste. Para a autora:

[...] a questão das origens é sempre problemática no âmbito da historiografia contemporânea, revelando-se, quase sempre, um falso problema e um esforço inócuo em busca de sua resolução, na medida em que a história tem sido considerada como feita de descontinuidades e rupturas e não somente de permanências que se deslocariam em uma trajetória linear e progressiva em direção (retrospectiva) a um suposto ponto de onde tudo se teria originado.

O discurso da autora traz consigo uma série de outros discursos, que é o fato de o país ter diversas influências de manifestações populares e culturais advindas de outros países. Segundo a autora, as origens da literatura de cordel estão relacionadas ao hábito milenar de contar histórias que, aos poucos, começaram a ser escritas e, posteriormente, difundidas através da imprensa.

Diegues (1986) assinala que formas de literatura semelhantes ao cordel também podem ser encontradas no continente americano e que resguardadas as especificidades cada uma delas assume em diferentes países da América Latina uma nomenclatura diferente. Pode-se perceber semelhanças, por exemplo, entre o corrido, encontrado no México, na Argentina, na Nicarágua e no Peru, e o contrapunto, semelhante à peleja ou desafio, também encontrado no México. Da mesma maneira, na Argentina podem ser observados as hojas ou pliegos sueltos, semelhantes ao cordel, e o payador, que lembraria o cantador brasileiro.

Câmara Cascudo (1984), vem dizer que a prática de conservar a memória dos episódios pelo canto poético é fórmula universal e milenar, sendo utilizada no Brasil já no século XVI, pelos indígenas, como registraram Fernão Cardim, Gabriel Soares de Souza e André Thvet. Também os povos africanos, como os sudaneses e os bantos, registravam suas tradições em poemas.

Mas o que se sabe, no entanto, é que as “folhas volantes” traziam todo o imaginário português e assim se fixou no Nordeste, disseminando na região e no Brasil os romances cavalheirescos e maravilhosos ao trazer matérias sobre “cavaleiros andantes, paladinos cristãos, virgens fiéis, esposas heroicas, ensinaram as perpétuas lições da palavra cumprida, a unção do testemunho, a valia da coragem, o desprezo pela morte, a santidade dos lares” (CASCUDO, 1984, p. 28), além de romances sobre reis e rainhas, princesas e cavaleiros, histórias de lutas e

guerras entre mouros e cristãos, histórias de amor e fidelidade, crimes e traições, encantamentos e mistérios.

Entre os romances populares mais conhecidos dessa época estão: *A princesa Magalona*, *História da Imperatriz Porcina*, *Donzela Teodora*, *Carlos Magno e os Doze Pares de França*. Eles seguiram reproduzindo o imaginário português até ganhar corpo e voz entre os poetas que iam “nascendo” no Nordeste, assim, começaram a ser adaptados, (re)criados ou (re)inventados a partir das histórias de cá, mas sempre com a lembrança das histórias de lá. Nesse tocante, segundo Cascudo (1984, p. 28), o sertão recebeu e adaptou ao seu espírito as velhas histórias que encantaram os rudes colonos nos serões das aldeias:

A poesia tradicional sertaneja tem nos romances um dos mais altos elementos. Recebidos de Portugal em prosa ou verso todos foram vertidos para as sextilhas habituais e cantados nas feiras, nos pátios, nas latadas das fazendas, “esperando a Missa do Galo”, na hora das fogueiras de São João, nas festas dos oragos paroquiais, nas bodas de outrora. Esses romances trouxeram as figuras clássicas do tradicionalismo medieval.

De acordo com Galvão (2001), até o século XIX as histórias de Trancoso eram reproduzidas no Brasil através da importação de máquinas tipográficas de segunda mão trazidas da Inglaterra, que além de circular nas capitais, circulavam também em algumas cidades do interior nordestino, quando a literatura de cordel pôde enfim se estabelecer não apenas na voz, mas na materialidade do papel. Com a reprodução, as “folhas volantes” eram lidas em fazendas e engenhos, se disseminando entre povoados e aldeias, sobretudo, no meio rural.

Assim, as “folhas volantes” ganharam uma dimensão que até então não possuíam. Ainda no século XIX, junto com as tipografias surgiram nomes, como Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde, Francisco das Chagas Batista, que escreviam não só histórias advindas do romanceiro ibérico, mas principalmente histórias que tratavam de temas regionais como o cangaço, as disputas políticas, a exploração do povo, as secas as enchentes, até mesmo os bois que se perdiam nas fazendas. Desse modo, os folhetos nordestinos, embora tenham tido sua matriz nos cordéis portugueses, que eram elaborados em prosa, começaram a apresentar outras inovações, conservando “os valores mais popularizantes ingênuos e até imediatamente adaptadores, alcançando a mais elaborada das retóricas” (FERREIRA, 1993, p. 13) por trazer uma escrita obediente a regras rígidas de composição e apresentação, com uma produção que estava mais baseada na oralidade do que na cultura escrita.

Segundo Marcia Abreu (1999) é provável que no Nordeste os folhetos tenham ganhando notoriedade e se estabelecido como expressão cultural mais através de cantorias e pelejas orais do que pela escrita. Os primeiros versos sertanejos eram as quadras, mas depois passaram a ser escritos em versos em formas de sextilhas e décimas em função da voz do cantador e da possibilidade de memorização e recitação dos versos. Outras inovações advindas das cantorias também se incorporaram à literatura de cordel, como é o caso do Galope à Beira-Mar e do Martelo, formas de escrita poética vindas da oralidade e que fazem parte das pelejas.

Dessa forma, os folhetos encontraram no Nordeste terreno muito fértil para sua disseminação, dado ao fato de que nesta região o costume de contar histórias nos serões familiares, nas fazendas ou engenhos sempre foi comum em uma sociedade, como a do Brasil colonial e imperial, com baixos índices de alfabetização. Para Galvão (2001, p. 31):

Esse costume proveio de uma longa tradição ibérica, dos romanceiros, das histórias de Carlos Magno de os Doze Pares Da França e outros grandes livros populares [...]. As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para outro, aproximado as pessoas. Reproduziam histórias, inventando casos, improvisos, repentes, desafios e pelejas entre cantadores.

Além disso, Tavares Júnior (1980) nos diz que o Nordeste foi a região em que mais os valores trazidos pelos colonizadores foram aceitos. Por essa razão, a poética de cordel encontrou ambientação ao trazer em suas mensagens ecos da moralidade tradicional tão resguardada na região. Para além, a expansão do cordel no Nordeste segue importantes acontecimentos sociais que impulsionaram seu comércio na região: aos grandes movimentos, como a Guerra de Canudos, fenômeno do cangaço, dentre outros, fazendo com que ele ganhasse novas matérias.

Com a mudança do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste, a região começa perder talvez a magia dos romances cavaleirescos, ganhando cores mais acinzentadas, devido ao agravamento da crise social, o abandono e o isolamento da região pelo governo, o descaso das autoridades e o coronelismo. Com isso, a temática do cordel volta-se para os problemas sociais, abandonando um pouco a

tradição ibérica, já que o cordel era esse “meio de comunicação” e podia falar à população de modo simples, mas em tom de informação e denúncia.

Nessa perspectiva, a história do cordel no Brasil foi construída na ágora da ambiência popular, repleto de muitas poéticas. Tão múltiplo quanto o próprio tempo, saturado de oralidade, de anônimos historiadores. Quando a linguagem oral verve em “narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2010, p. 198).

Apesar da troca simbólica, a escrita do cordel procura manter a sua dinâmica própria no que tange ao modo particular de lidar com a tradição. Tal expressão cultural é transmitida e conservada por intermédio de manifestações coletivas transmitidas pela memória. Mas isso não significa dizer que se limita a reproduzir narrativas; ele por ter a voz e o corpo, que são elementos vivos e dinâmicos procura (re)inventar as narrativas e passam a adaptá-las às suas condições de produção e recepção.

Desse modo, é sensato afirmar a inegável influência do folheto para a “invenção” do povo nordestino. As pessoas se apegavam às narrativas como eco de sua própria vivência. Mesmo não sendo alfabetizadas, isso parecia não interferir no uso que elas faziam dos folhetos, nem impedia que ouvissem sua leitura, (GALVÃO, 2001), bem como de adquirir os folhetos. Os que não sabiam ler acompanhavam os enredos das histórias através de pessoas que tinham um nível de instrução mais elevado e, por isso, liam para grupos maiores, determinando um processo de interação, em que a palavra tornava-se um veículo de difusão de conhecimento, de perpetuação da história e da cultura. Uma oportunidade de expressão e reflexão da realidade (LEONARDELI 2009).

Tal pressuposto me permite ancorar a poética do cordel como elemento que potencializa o letramento, por preservar na palavra escrita a sonoridade a gestualidade e a oralidade, entendida como o elemento constituinte deste gênero textual (ZUMTHOR, 1993). Tal fator facilita, sobremaneira, o entendimento da narrativa, bem como a leitura que ele faz sobre cada cultura ao evocar em suas rimas a memória e a tradição de um povo. Além disso, existe no cordel certos padrões que fazem parte de sua própria composição e que favorecem a memorização, como a rima, a métrica e a organização estrófica. Por esses e outros atributos, ele se tornou um instrumento privilegiado para a inserção de indivíduos

pouco alfabetizados no âmbito da cultura escrita, especificamente na cultura escrita literária e desta forma sendo fonte de informação sobre as culturas e sobre os acontecimentos do mundo.

Os aspectos lúdicos empregados em cada folheto são considerados recursos que fazem com que sua escrita se apresente no formato de um texto prazeroso, agradável e de fácil assimilação que, ao ser lido os sujeitos se envolvem em suas histórias, através da cadência rítmica, como se dançasse em um ciclo que não tem início ou fim.

Sendo o cordel um instrumento que interliga oralidade e escrita, faz-se necessário retomar ao ponto em que e como ele se fixa no nordeste brasileiro. Quando aqui chegou, essa manifestação da poesia, dantes entoada, cantada, recitada pelos trovadores geralmente acompanhada por instrumentos de corda ou sopro (MOISÉS, 1968) fez com que ganhasse 'força oral' em meio ao povo desta região.

Antes de tomar o papel como suporte, o cordel é uma parte da poética das vozes com características particulares quanto à forma e a representação da 'força plástica' na voz do 'sertanejo', que entoa em seus versos a multiplicidade de saberes. Mesmo estando este gênero atrelado a oralidade, quando se fala em cordel, está-se referindo também à poesia popular impressa: os folhetos. Eles são a atualização da voz em um suporte, o qual estabeleceu a materialidade dessa poesia por serem dispostos em varais de cordas ou barbantes pelas feiras livres e outros lugares públicos, criando nisso a alusão ao termo cordel (LUCENA, 2010), termo relativamente novo no Brasil. Até meados do século XX, entre as denominações utilizadas para se referir a ele, estão 'folheto', 'livro de feira' 'romance', e 'livro de Athayde'.

O certo é que a poética dos folhetos foi bem aceita entre o povo do Nordeste. Isso se deve, principalmente, ao fato da colonização portuguesa ter embutido no modo de viver dos nordestinos muitos dos rituais, crenças e valores pertencentes à cultura ibérica. Sendo assim, há uma espécie de (re)conhecimento de 'si' no 'outro', resguardada as devidas atualizações e modificações dos elementos abordados na composição da narrativa.

Dessa maneira, os recitadores/cantadores, ao seu modo, imprimiam em sua voz emblemas do universo 'sertânico', bem como outras narrativas que lhes

chegavam aos ouvidos através das vozes de outros sujeitos. Nisso, pode-se afirmar que, já se constituía uma “circularidade de culturas”, segundo o qual o saber popular de que o cordel tem origem pode circular entre o povo, produzindo conhecimentos apropriados e perfazendo o dialogo entre culturas (GUINZBURG, 1987). Diante disso, a poética dos folhetos torna-se um gênero popular, pois ao se aproximar da massa ela se transforma em um artefato de informação e, por que não dizer de formação, muito poderoso, como nos informa Lucena (2010, p. 22):

A literatura toda ela, mesmo quando ainda não era literatura, vem ao longo do tempo estimulando o pensamento crítico e reflexivo dos leitores (e ouvintes); e o modelo de cordel, aqui no Brasil, veio acelerar o acesso desses leitores menos favorecidos culturalmente à escrita. Outra evidência é que, em cada momento, distintamente, o meio de expansão e de ocupação da poesia cordelista na vida das pessoas, seja na voz do poeta trovador ou, ainda, impresso em folhas, o cordel sempre buscou manter-se como expressão que legitima a cultura (dita) popular (adendo meu).

A difusão dos folhetos se reflete evidentemente na aceitação por parte do público leitor-ouvinte dos poemas. Alçado à condição de jornal, dado seu caráter informativo, sobretudo, quando não havia ainda rádio ou televisão, o cordel durante muito tempo foi considerado:

Um veículo de informação e divertimento. As ocorrências marcantes da comunidade circunvizinha, geralmente os cordelistas as registravam em forma de história em verso. Foi, portanto, o cordel um veículo de comunicação importante. Mesmo os cordéis que narram histórias misteriosas e fantásticas, não baseadas em fatos reais (XAVIER, 2002, p. 21).

Além disso, nesse mesmo contexto, sem os meios de comunicação de massa nem escolas que atendessem toda a sociedade, principalmente, as populações carentes, a poesia de cordel foi uma forma com a qual “mulheres e homens do campo e mesmo aquelas parcelas de trabalhadores pobres da cidade tiveram acesso à educação. Os cordéis eram um dos instrumentos com o qual e pelo qual se alfabetizava o povo. Os poetas de cordel foram alfabetizadores do povo a partir do saber do próprio povo” (ARAÚJO, 2007, p. 167), “antes da difusão das práticas escolares eliminarem as formulas mnemônicas, ritimadas, versificadas, quase uma poesia medíocre, porém viva que uma classe inteira cantarolava com seu mestre” (ZUMTHOR, 2010).

Nesse ponto há de se reconhecer uma espécie de devolução do saber para o povo, posto que a poesia empreendida no folheto não ‘é’ do poeta. São ecos das

vozes dos sertanejos, trazidos de outros tempos e de outros lugares e no corpo do poeta se instala, toma forma e reivindica escritura. Com isso, o cordelista utilizando outro conhecimento – o da escrita – transporta tal saber para o papel, o qual, em certa medida, corre o risco de perder-se no esquecimento do tempo. Portanto, ele serve, então, como um emissário do saber na movência das vozes, capturando-as e tornando escritura e memória (escrita).

O ‘dito’ na escrita da poesia de cordel, nesse caso, são elementos importantíssimos na compreensão desse “outro” saber emanado pelo povo e que, portanto, não pode ser desconsiderado pela ciência, embora não seja científico. Entretanto, faz parte do modo de fazer e ver o mundo dos sujeitos sociais originários das camadas populares e, por isso, se configura em saber-conhecimento que carrega em si competência para a potencializar o letramento.

A poética impressa no cordel, a qual se configura como gênero textual se tece de modo simples e ao mesmo tempo complexo, pois há todo um rigor de métrica, rima e oração para que seja considerado de fato como cordel. Entretanto, o fato é que a abordagem a partir dele autoriza que os sujeitos compreendam as mensagens nele contida, dado à objetividade e a clareza com que os temas são abordados. Para além da clareza e objetividade, aliam-se os elementos linguísticos dos quais, tão sapientemente, os poetas fazem uso. Tais elementos permitem, de modo lúdico, mágico e divertido, expressar o mundo em busca de uma dimensão crítica e reflexiva dos fatos. Mesmo que estes sejam apenas lendas, há por trás delas a narrativa com início, meio e fim. Os caminhos perscrutados pelos folhetos tem sido múltiplos, uma vez que elaboram desde histórias fantasiosas – estas fazem parte da formação do universo nordestino – até aquelas em que os poetas se atêm a fatos políticos, sociais, dentre outros.

MAPAS DE PIRATAS

Tudo o que posso dizer hoje é que no campo o simples observador se modifica a si mesmo.

Jean Rouch, 2003.

6 PELO CAMINHO AS MIGALHAS: O FAZER CIENTÍFICO

Quando um sonhador reconstrói o mundo a partir de um objeto que ele encanta com seus cuidados, convencemo-nos de que tudo é germe na vida de um poeta.
Gaston Bachelard, 2005.

Os passos de uma investigação são múltiplos e movediços. São caminhos nem sempre abertos e transitáveis. Como em João e Maria é preciso deixar algumas migalhas para quando fizer o caminho de volta não se perder floresta adentro, e tendo as aves comido as migalhas, o trabalho é ainda dobrado, pois se nos passos de ida o pesquisador não ficar atento aos sinais, deixando-se embotar pelas maravilhas da floresta, corre o risco de tecer um novelo de caminhos e se esquecer do intento primeiro, criando novos motivos para a caminhada. É lógico que a floresta é bela e quem por ela passar e não parar para escutá-la, sentir seu cheiro, deitar-se numa pedra leitosa, banhar-se em suas águas e mergulhar nas profundezas de suas raízes, chegará do “lado de lá”, sem tê-la aproveitado. Para tanto, é preciso arriscar, deixar-se perder, para se encontrar um pouco mais adiante. Rir de si mesmo, quando passar duas ou até três vezes pelo mesmo caminho. Fingir que não viu, só para ter certeza de que quando passar novamente ainda vai estar no mesmo lugar. Da floresta o ‘lado de fora’ é fumaça ao longe que dança no olhar de quem (não) quer se perder e fica a observá-la cada vez que levanta a vista para mirar o céu em procura da hora.



Fotografia 1: A cidade de Uauá vista da floresta
Fonte: Arquivo pessoal

Eis o risco: tomar o 'lado de fora' para dizer o 'lado de dentro'. Aqui o 'lado de fora' é uma representação, mas não é uma dobra, e, portanto, não se pode tomá-lo na mesma medida. Para entrar na floresta é preciso um pouco dessas migalhas, bem como um mapa, mesmo que esse seja o mapa de um pirata, sem a rosa dos ventos para guiar na direção certa. Entretanto, esses instrumentos permitirão a estada na floresta: o mapa possibilitará que se cruze de um lado ao outro e as migalhas, sendo jogadas no caminho, permitirão o caminho de volta. O caminho não é uma linha reta, ele se desdobra sobre si. Estar nele, é se permitir enxergar as paisagens escondidas, as criaturas que só se mostram quando adentradas veredas quase escondidas, elas, também dão sustentação a floresta.

O mapa, nesse sentido, é um companheiro para não se sentir só em um lugar desconhecido. O que faz uma viagem são as águas que nos levam no balançar do caminho. Mas viajar requer planejamento, ponderação do pretendido, por isso a necessidade de se inquirir o inventário das fontes metodológicas que demarcam uma investigação.

Iniciar uma pesquisa requer a projeção do pesquisador à área de pesquisa e compreendê-la “como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade”, o que nas palavras de MINAYO (2002, p. 17):

[...]é [uma] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Tal afirmação nos coloca no campo dos fenômenos humanos e sociais, cujos eventos são orientados por paradigmas qualitativos, pois se trata de “um universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde às relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis” (MINAYO, 2002, p. 17). Nesse sentido, a abordagem qualitativa na pesquisa defende a ideia de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa compreender e interpretar como o ser humano se relaciona com as 'coisas', com a natureza e com a vida.

Nesse sentido há que se pensar que a pesquisa qualitativa está 'a serviço do ser humano' em seus locais de pertença, em uma íntima relação com a espacialidade e a temporalidade funcional do cérebro humano, com o corpo e a

mente, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, o imanente e o transcendente (GALEFFI, 2009). Portanto, estando a pesquisa qualitativa a serviço do ser humano e este habitando o planeta em sua completude não cabe mais atribuir a esta ciência um lugar menor, já que o “que se quer saber diz respeito à totalidade vivente que cada um de nós abriga” (GALEFFI, 2009, p. 19).

Para o autor, ao se pretender conhecer a natureza do conhecimento, primeiramente deve-se investigar a natureza humana. Não se pode escapar de si mesmo nessa luta de titãs que é a ‘ciência dura’ e a ‘ciência mole’ ou ainda, evocando Morin (2005) a luta entre o homo sapiens e o homo demens, aquele sendo o modelo perfeito e esta a cópia defeituosa. O certo é que não se separa o coração do corpo nem a mente do espírito, uma vez que o processo de separação é uma construção cultural. Os dois são um só: o mundo habita o corpo do ser humano e é nele onde acontecem os eventos, as sensações que vão e ricocheteiam como no pêndulo de Foucault, por isso, não se separa o homem do mundo, posto que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLAU-PONTY, 1999, p. 14). É nessa imanência do sujeito no mundo que figurou esta pesquisa, buscando acampamento seguro no seio da abordagem qualitativa, a qual segundo Chizzotti (2008):

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Nesse sentido, o conhecimento e sua apreensão acontecem em rede, que vai sendo tecida na medida em que os sujeitos concebem significado às coisas que circundam seu cotidiano. Os objetos, mesmo que imateriais, não são nunca desprovidos de ‘forma’, e, portanto, de significado. Eles existem a partir daquilo que os sujeitos produzem e reconhecem como realidade, pois o “mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (PONTY, 1999, p. 14). Assim, é por meio da interpretação do mundo que se constrói a realidade, a

qual acontece a partir de uma série de operações subjetivas, ou seja, um conjunto de entendimentos construídos sobre os objetos momento após momento.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica compreende em pensar o humano considerando a totalidade de sua condição existencial, individual, social e ecológica simultaneamente. Assim, a concepção fenomenológica (CHIZZOTTI, 2008, p. 80):

Considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

Ao corroborar com o pensamento acima, Macedo (2000) afirma que o pesquisador inspirado na fenomenologia, precisa “ir às coisas”, “estar-com-o-percebido, buscando “ser do-homem-no-mundo”. Que pode ser percebida com a pesquisa do tipo etnográfica, por requerer do pesquisador a aproximação com os fenômenos da cotidianidade dos sujeitos pesquisados. Desse modo, a fenomenologia concorda que a pesquisa deve atentar para o conhecimento do senso comum, bem como para as práticas cotidianas dos sujeitos.

6.1 Devaneios de uma viajante: uma dança entre a cartografia e a etnografia

A pesquisa é um constante movimentar-se. É estar (quase) sempre à deriva, à espera de uma nau (in)sensata. Trabalho (in)findável. Ela reclama novos caminhos, para que o já conhecido não se torne uma camisa de força para aprisioná-la dentro de si mesma. É aceitar pular sobre as águas borbulhantes, mesmo quando se sabe nadar, apenas pelo simples prazer do devaneio ao ver as bolhas escorregando pelos pés. É a possibilidade de flutuar das águas às nuvens sem medo de cair no espaço aberto da floresta e colocar o pé no chão, fechar os olhos e senti toda força e energia da terra, às vezes molhada, como em dia de chuva que os pingos caem e retorna aos pés fazendo sulcos no chão, mas às vezes é também terra seca fruto de um sol (a)brasa(dor), como o “fogo de uma fênix que orienta sem queimar e que desorienta sem incinerar” (FARES, 2008, p. 103).

É com esta percepção de caminhante, de sujeito que apreende o mundo no corpo, que me conduzo à cartografia, com o intuito de desenhar o mapa da poética

da voz empreendida na poesia de cordel. Passo então a ela para pensar os meios de chegar e estar nos fenômenos, já que atualmente vêm se buscando métodos de aprimorar, organizar e classificar os dados de forma a dar à pesquisa base sólida e tornarem-se mais visíveis as questões enfrentadas pelo pesquisador (BIEMBENGUT, 2008). Os mapas são instrumentos de 'navegação' oriundos de tempos antigos, o que significa dizer que o ofício do cartógrafo acompanha sua evolução e, nesse sentido, a cartografia mais que a mera construção de mapas, serve também "como forma de registro das manifestações da cultura em que os mapas contêm partes de informações do todo significativo de uma dada sociedade" (FARES, 2012, p. 72).

Assim, o mapa é um importante registro cultural. Nas palavras de Santos (1998, p. 3), "é um modo específico de imaginar a realidade" por meio das iconizações, conceito também proposto e alargado por Fares (2008, p. 25), quando ele fala que o mapa é:

[...] um desejo universal de representar o espaço em que se vive e em que se desloca, como um desejo de ordenar o mundo, ao estabelecer uma correlação entre lugares e distâncias, uma necessidade de representar, de definir e de apropriar-se do espaço. O mapa iconiza o espaço, mas a imagem construída não é igual ao que representa, e com frequência só representa parte de um elemento determinado. Implica, pois, num sistema semiótico complexo. O ícone, afinal, é construído a partir de que fatores: uma percepção, uma ideia ou um mito?

Para representar o espaço, a cartografia se utiliza de três instrumentos: escala, projeção e simbolização. A escala é o primeiro mecanismo de representação/distorção da realidade. A representação mais próxima da realidade se dar em escala menor, sendo o ponto de partida da pesquisa (SANTOS, 2009), o reconhecimento do lócus de pesquisa. A projeção implica no direcionamento da pesquisa, o caminho por onde se pretende movimentar-se, ou seja, os mecanismos de coleta de dados. A simbolização trata-se de como os dados coletados são interpretados por meio de estilos gráficos, símbolos, cores, legendas e fontes; é a própria análise de dados (BIEMBENGUT, 2008).

Nessa perspectiva, o mapeamento na pesquisa não se restringe somente a coleta de dados. É preciso uma análise cuidadosa dos sujeitos em seu contexto, estabelecer os pontos chave da estrutura do objeto, verificar e expressar suas relações de interação e integração. Do contrário, pode-se obter uma interpretação distorcida da realidade. Assim, o mapa durante o processo de pesquisa, veio servir

de guia para se chegar à informação, por ser um instrumento que dá sentido em perspectiva ou em escala, e por isso permitiu/permite compreender os sujeitos ou o fenômeno dentro do ambiente mapeado.

O mapeamento, nesse sentido, ajuda na organização dos dados coletados em campo, de forma a oferecer um quadro completo, uma representação, um mapa onde conste em escala menor o que for significativo e relevante à pesquisa. Tal organização acompanha a própria coleta dos dados por meio de fluxograma ou esquema, de maneira a ofertar um panorama cada vez mais nítido sobre os sujeitos/fenômeno pesquisado. Sobre isso, Biembengut (2008) vem dizer que “nenhum registro, nenhum mapa que se possa elaborar pode fornecer imagem completa do fato em sua existência”, mas o caminho para não nos perdemos durante a organização dos dados é buscar traços peculiares aos sujeitos/fenômeno pesquisado, por exemplo, ver como determinados elementos combinam e se repetem com outros elementos à medida que se translada de um espaço a outro.

*Nesse sentido, concebe-se aqui uma cartografia com o intento de compor mapas de uma poética da voz, estabelecendo um fluxo com os traços da etnografia, tendo em vista que a pesquisa acompanha processos de observação contínua no espaço onde habitam os sujeitos pesquisados. A partir dessa perspectiva, Geertz em sua obra *A Interpretação das Culturas* (2011), nos auxiliou na imersão do território de pesquisa ao emprestar o conceito de “descrição densa”, no sentido de que o pesquisador ao adentrar em outra realidade, busca compreender os aspectos simbólicos do imaginário cultural em que investiga.*

Partindo do pressuposto de que para compor mapas o cartógrafo precisa estabelecer relação com a realidade do outro, vislumbrei então uma íntima relação entre o cartógrafo e o etnógrafo. Com isso, enfatizo possibilidades de aplicação para “interpretar os fenômenos”, tendo em vista que o papel tanto do cartógrafo, como do etnógrafo é habitar um território de pesquisa e acompanhar o cotidiano dos sujeitos ligados a ela. Nesse sentido, conforme Kastrup (2014, p. 56) a cartografia mantém relações com a etnografia na medida em que:

[...] o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial (...) além de observar o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando pela experiência etnográfica .

Podemos compreender as palavras da autora a partir da imersão tanto do cartógrafo quanto do etnógrafo no campo de pesquisa onde habitam os sujeitos. Tal imersão compreende que a permanência no campo de investigação são processos que necessita do pesquisador um olhar aguçado para os fatos que muitas vezes não estão postos.

6.1.1 Olhos de tormenta: a etnografia no processo investigativo

O olho que permite ver permite dizer. Assim, a etnografia é a descrição densa do observável, é a capacidade que o pesquisador tem de (des)escrever o (in)dizível e o (in)visível arraigado não só no espaço físico do ambiente pesquisado, mas, sobretudo na latência e no silêncio inscrito nos corpos dos sujeitos frente ao ambiente, pois são nos sujeitos de onde parte o significado ‘das coisas’, que ora são ditas, mas ora preferem calarem-se. Então, como apreender o que está posto no silêncio e na latência dos corpos? Arrisco dizer que a resposta está na observação do próprio corpo imerso em seu ambiente natural, em seu fazer-dizer-ver o cotidiano. Arrisco ainda, que o olho do pesquisador é um olho dentro de ‘outro’ olho.

A etnografia se enquadra nesta pesquisa por buscar compreender e/ou interpretar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos em seu contexto, à sua cultura e aos seus objetos, considerando o modo como tais sujeitos veem o mundo. O pesquisador etnógrafo captura o ‘discurso social’ a partir do olho do ‘outro’ em seu cotidiano e por meio da descrição densa:

[...] ele o anota. Ao fazê-lo ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente (...) o que faz o etnógrafo? – ele escreve. Isso também pode parecer uma descoberta um tanto surpreendente e talvez até implausível para quem está familiarizado com a “literatura” corrente. Entretanto, como a resposta padrão á nossa questão tem sido “ele observa, ele registra, ele analisa” (...) ele pode ter consequências bem mais profundas do que na aparência, sendo que talvez a menor delas, a de distinguir essas três fases da busca de conhecimento, pode nem ser normalmente possível, na verdade, e de fato, como “operações” autônomas elas podem nem sequer existir (GEERTZ, 2011, p. 14).

Com isso, o etnógrafo revela a existência de uma variedade de modelos culturais e do seu significado na compreensão dos processos sociais.

Além disso, Macedo (2000), afirma que “a descrição etnográfica não consiste somente em ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê, procedendo à transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e o dizível” (MACEDO, 2000, p. 145). Nessa acepção, o olho é o grande farol da pesquisa, ele leva o corpo do pesquisador a lugares que, aparentemente banais, residem aspectos relevantes que não devem escapar.

Nessa perspectiva, a opção pelo uso da etnografia, faz perceber também os indícios, as pistas sinuosas que nos capitaneiam a discussão sobre o tema proposto, ou seja, é perceber nestas pistas os elementos inerentes à pesquisa. (GUINSBURG, 1989). Tais indícios ajudam a revelar fatos significantes à compreensão da realidade onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Assim, os índices são imprescindíveis à interpretação dos múltiplos significados presentes na poética do cordel enquanto elemento performativo.

É, portanto, nas proposições de Guinzburg (1989), que perscruto o caminho indiciário que as fontes de pesquisa me revelam, na tentativa de compreender para além dos fatos, a subjetividade humana, materializada na poética do cordel por meio da voz, na escrita, no corpo – gestos, movimentos – dos sujeitos da pesquisa. Assim, a utilização de técnica do indiciário na etnografia é significativa na captação de microanálises das pistas deixadas pelos sujeitos em seu fazer-dizer cotidiano.

Além disso, nos permite perceber a presença das vozes e do corpo – movimento – na poética de cordel e, anterior a isso investigar e interpretar essa poética como elemento potencializador de letramentos. Desse modo, os estudos etnográficos caracterizam-se pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa, o qual exige a observação e a interpretação dos fatos e dos dados coletados.

6.1.2 A linha que tece o caminho: entrevista e observação participante

As técnicas de coleta de dados são como fios condutores da pesquisa. Através dela pauta-se os estudos na busca de uma interpretação do mundo real ao preocupar-se com o caráter hermenêutico sobre a experiência vivenciada pelos entes pesquisados. Moreira (2002) traz um caráter duplo da hermenêutica, posto a

necessidade de lidar com a interpretação de “entidades” que, por sua vez, interpretam o mundo que a circundam e compartilham suas interpretações à medida que interagem e refletem sobre suas experiências na cotidianidade.

Nessa busca de estabelecer técnicas para realizar a pesquisa de campo no município de Uauá, realizei um levantamento bibliográfico sobre métodos e técnicas de pesquisa. Entre as diversas possibilidades levantadas situei a abordagem no estudo da utilização da técnica de entrevista e da observação participante.

Diante das diversas possibilidades acerca das linhas que poderia usar para tecer o caminho da pesquisa situei a abordagem também no estudo da utilização da técnica de entrevista. Nesse sentido, do estudo de Fundamentos de Metodologia Científica, de Marina Marconi e Eva Lakatos tomo de empréstimo as informações acerca da utilização da entrevista, como sendo:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI e LAKATOS, 2010).

As autoras compreendem a importância da entrevista para as diversas áreas do conhecimento, por isso chegam a afirmar que, em muitos casos, a técnica se torna superior a outros métodos de investigação. Ainda para as autoras, quem melhor define os caminhos a serem seguidos durante a realização da entrevista é o próprio pesquisador, já que este deverá ter uma noção abrangente do seu objeto de estudo para empreender sua investigação com mais precisão no campo da pesquisa. Acrescento que muito embora a entrevista tenha seu lugar de significância outras técnicas são muito poderosas, principalmente quando se vai fazer uma pesquisa com traços da etnografia. Acerca da entrevista Fares (2010, p. 35):

Corresponde ao mesmo termo entre o monólogo ou o interrogatório direto. Ou seja, não fica presa a um roteiro pré-estabelecido, como no caso da entrevista dirigida, nem totalmente livre como no caso da não-dirigida. Parte-se de uma conversa preliminar, em que se esclarecem os interesses de ambos os lados e dá-se ao depoente ciência do teor da entrevista.

Seguindo tais recomendações antes de ir para a floresta, território da pesquisa, elaborei um roteiro prévio que viria a nortear a ‘conversa’ em alguns momentos, posto que ela se desdobrou de acordo com o caminhar. Desse modo, observo que a importância para a produção e coleta de dados se dá na medida em que ela possibilita grande parte da tessitura do material, já que “a entrevista,

(permitiu) um maior aprofundamento das informações obtidas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 09).

Entretanto, entendo que para quem trabalha com poéticas orais, as dicas de entrevista nem sempre funcionam com total êxito. Digo isso, porque em alguns momentos durante as conversas, mesmo que informais os poetas não se sentiam completamente a vontade para discorrer sobre sua experiência com a leitura e com a escrita nem para declamar suas poesias. Por isso, deixa-los à vontade, como se fosse numa conversa de ‘pé de parede’ é uma das premissas adotadas no ato da entrevista.

Durante esses momentos me acerquei um pouco da observação participante. Característica da etnografia, a observação participante é a incorporação natural do pesquisador ao grupo estudado, “para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2008, p. 90), ela pode ser compreendida como um ato de perceber as atividades cotidianas e as interações dos sujeitos no ambiente natural de pesquisa, em busca de:

[uma] descrição fina dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais e as atitudes e os comportamentos diante da realidade (CHIZZOTTI, 2008, p. 90).

Portanto, a observação participante implica, nesse sentido, compreender as atividades empreendidas pelos sujeitos da pesquisa, por meio da ativação dos meus sentidos na busca de mergulhar na vida das pessoas ao compartilhar de suas experiências, mas sem esquecer de manter “um equilíbrio sutil entre o distanciamento e a participação” (LAPASSADE, 2005, p. 76).

A partir da observação no terreiro, o pesquisador pode tecer (inter) relações, na busca de perceber, para registrar, as relações dos sujeitos com suas práticas, mesmo que elas não sejam explícitas, os indícios estão aí para serem perscrutados. Com isso, por meio da percepção do “não dito” ser capaz de capturar as vozes da poética do cordel no corpo destes sujeitos ao considerar a voz – ento(n)ação - ,os gestos, o olhar, as pausas, enfim, todos os indícios significantes para a verificação do objetivo proposto, lançando mão do diário de campo, fotografias e filmagens. Tais instrumentos vem servir como um meio de materializar o que o olho ver, dada a importância de se manter um registro cuidadoso, uma vez que este se constitui um

elo entre a observação e a análise dos dados, a qual dependerá do que foi registrado.

Apoiada em tais considerações penso na entrevista e na observação participante como possibilidades dialógicas, seguindo o que propõe Medina (2008, p. 8), entendendo que “o dialogo que atinge a interação humana criadora, ou seja, ambos os partícipes do jogo da entrevista interagem, se modificam, se revelam, crescem no conhecimento do mundo e deles próprios”. Assim, aliando entrevista e observação participante foi possível perceber de modo muito nítido e visível as diversas vozes dos sujeitos que são advindas de outras tantas vozes, todas elas emaranhadas, tecidas num novelo de tinta vermelha – quase uma babel – reclamando um corpo e um papel para se materializar.

Desse modo, a preocupação em construir um mapa das poéticas orais de Uauá perpassa antes de qualquer coisa, por um compromisso com a teoria, mas, sobretudo, com a prática exercida no encontro de tantos corpos, de tantas vozes com todos os que tornam possível a continuidade desta investigação.

6.2 Perseguidores de vozes: os sujeitos da pesquisa

Considerando que essa pesquisa prima por uma cartografia, os sujeitos que a compõem não estão previamente selecionados e, sim, são revelados no próprio caminhar da pesquisa na medida em que se perscruta os (des)caminhos do lócus. E em conversas de “pé de parede” consegui manter contato com três poetas que teve na poesia de cordel a principal via para a inserção na cultura escrita.

Essa etapa da pesquisa trouxe um arsenal de vozes às vezes esquecidas pelo tempo e por elas mesmas: a voz que se esquece de bradar, vozes reminiscentes que ao serem lembradas vão brotando, fraca, entrecortada por gagueijos, quase um soluço, e de repente o trovão. O corpo não esquece.

O interesse de traçar um ‘rascunho’ biográfico dos três poetas surgiu exatamente com o objetivo de melhor situá-los no contexto da escrita, ora pretendida. Além disso, senti a necessidade de incluir ao texto dissertativo não só o material coletado durante a pesquisa, mas também um pouco da vida dos poetas: Basílio Gomes Gonçalves – 53 anos, hoje servidor público, poeta, ambientalista; João Aleixo Rodrigues – 78 anos, militar aposentado e desde que voltou para Uauá, afirma que “nunca mais parou de escrever cordel, e Carlos Humberto – 47 anos,

“criador de cabra”, que retira seu sustento da lida campesina no meio do sertão: trabalho árduo. Escreve poesia de cordel desde os 6 anos: “um cordel atrás do outro”. Através da poesia de cordel, esses poetas também se tornam protagonistas da história ao contarem sobre sua região.

Dos três poetas que entrevistei e em certa medida convivi na observação de seu contato com o objeto pesquisado, duas moram na cidade de Uauá e uma na Comunidade de Barra da Fortuna. Apenas um entrevistado, João Aleixo Rodrigues teve experiência de migração para outra cidade. Foi morar em Salvador quando completou 18 anos, em 1955 e retornou para Uauá nos anos 2000, aos 63 anos, lugar que reside até hoje. ainda quando era jovem: os outros nasceram em Uauá e permanecem até hoje. Basílio Gomes Gonçalves nasceu e reside na sede de Uauá, não teve experiência de migração, apenas “alguns passeios na capital do mundo”⁸. E, Carlos Humberto que nasceu na Barra da Fortuna e lá ainda reside sozinho, sem filhos ou esposa, atesta que de lá não pretende sair.

A experiência de escolarização é distinta entre os entrevistados: Basílio Gomes Gonçalves, concluiu o ensino médio, e só tempos depois ingressou no ensino técnico de agropecuária, ocupação que atua nos dias de hoje, porque “profissão mesmo é ser poeta”, atesta. João Aleixo Rodrigues, em Salvador ingressou no Seminário e em seguida prestou concurso para a polícia militar, profissão que o aposentou – “hoje só escrevo e vou visitar umas cabrinhas numa roçinha bem alí, aponta com o dedo. E, Carlos Humberto, estudou na Barra da Fortuna até a 4ª série do ensino fundamental, mas suas leituras e escritas não pararam. Depois da lida diária, está ele empunhando um livro como sua arma de defesa mais poderosa no meio da caatinga.

⁸ Aqui o poeta faz alusão à cidade de São Paulo.

7 NAS TRAVESSIAS E ROTAS DE UAUÁ: “TERRA DOS VAGALUMES”

Há uma grande atração do homem pela terra. Mesmo os que se aventuram pelo ar só se sentem firmes quando a ela voltam. Mas quando a terra é a que lhe serviu de berço, a simples atração transforma-se em amor.

Dionísio Nóbrega, 2008.

Falar sobre a cidade de Uauá é tratar da grandeza dos diálogos de criaturas miúdas que a constituiu e a nomeou; estas são os vagalumes que ‘alumiam’ os passos dos caminhantes por seus (des)caminhos de pedras leitosas que montam-se umas às outras e a cada pisada é como se as desmanchassem. Suas árvores - grandes, pequenas - (quase) todas elas retorcidas confere aridez à paisagem, mas que ao mesmo tempo inspira contentamento de ser presença ali, onde as pessoas não medem largura de afetos e travessuras.

Nome indígena que em Tupi-Guarani significa pirilampo ou vagalume, inseto que emite em sua calda uma luz dourada, fosforescente, como que se indicasse as veredas aos passantes. Lá pelas margens do Rio Vaza Barris⁹ que como descreveu Euclides da Cunha é o “Irapiranga dos tapuias, cujo trecho de Jeremoabo para as cabeceiras é uma fantasia de cartógrafo”, habitavam povos indígenas, que viam uma espécie de insistência naquela luz alada que perseverava em apagar e acender: quase um desespero. Assim, os índios chamaram-nade Uauá. Um espanto.

Esse foi o sentimento que me abateu quando, pela primeira, durante os festejos juninos de 2002, fui à Uauá. Mesmo à noite, meus olhos já conseguiam enxergar a magia que emanava das luzes (mesmo que fosse dos postes) e das pessoas daquele lugar. Contudo passaram-se oito anos até retornar pela segunda vez, no dia 30 de outubro de 2010. Foi no Toque de Zabumba, espaço cultural mantido por Gildemar Sena de Oliveira, poeta da voz (sujeito desta pesquisa) que, por extensão, fui apresentada à cidade. Desde então, minhas visitas a terra dos

⁹Bacia do Rio Vaza Barris, com seu principal Rio, o Vaza Barris, cuja nascente se localiza na Serra da Canabrava, no município de Uauá- BA. Enquadrado no sistema geral Espinhaço/Diamantina, a 495, 2 m de altitude. Da nascente à foz do rio Vaza Barris percorre-se 483,6 km, atravessando as mesorregiões do Nordeste Baiano, Agreste Sergipano e Leste Sergipano até desaguar no oceano Atlântico em Aracaju. A delimitação ocupa uma área de 16.788 km², ocupando 20,37% da Sub-bacia 50. Os principais afluentes são: rio Ipueira, rio São Paulo, rio Bendengó, rio Mandacaru, rio do Rosário, riacho das Barreiras, riacho Pau de Ferro, rio Caraíba, riacho José Gregório, riacho Salgado, rio Quingones, rio Tingui, riacho Baixa do Santa e riacho Velha Passagem. (VALENÇA, 2013, p. 16)

vagalumes tornaram-se cada vez mais constantes e, tomo emprestado o termo de Luar do Conselheiro¹⁰ para dizer que, por ‘afiliação’ me tornei um pouco também “Uauaense”,

Sem a folia de São João, muito embora tal festejo faça parte do imaginário da cidade, consegui percebê-la ainda mais clara e iluminada, posto que “só se vê aquilo que se olha” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 278), pois em 2012 estabeleci residência na cidade para trabalhar no Centro de Educação Profissional do Sertão do São Francisco II, exercendo o cargo de professora de Língua Portuguesa com alunos oriundos em sua das comunidades rurais do município. Como professora em contato direto com estes alunos, pude estreitar minha relação com o lugar ao promover passeios com algumas turmas em algumas destas comunidades, no intuito de buscar a interligação com ambiente ao qual pertenciam e poder desenvolver um trabalho com o grau mínimo de aproximação com o espaço. Para além das visitas pedagógicas, conheci também os lugares ao ser levada pela curiosidade e pelo desejo de ser mais presença. Assim, o encanto crescia, as paisagens embriavam-me com seus cheiros e com isso sentia a quase necessidade de tornar-me também um pouco de árvore.

Logo chegou junho e com ele os preparativos para o São João¹¹. A cidade foi se iluminando, as bandeirolas começaram a ocupar o céu da Praça São João Batista, logo ali bem atrás da Igreja, de mesmo nome, tanto sim, que a festa só começa depois de terminada a novena, os estandartes com a foto de São João Batista iam sendo pendurados em torno da praça e o coração das pessoas já começava a zabumbar cada vez mais ritmado na medida em que os dias iam diminuindo à espera daquele que é seu padroeiro. Originariamente o São João de Uauá dura 10 dias, de 15 de junho à 24. Seu intervalo é composto por novenas, a primeira sendo em louvor a São João. Cada novenda é marcada por uma alvorada.

¹⁰ O conheci em Uauá, mas é e mora em Salvador, por isso não entra no rol de poetas desta pesquisa, embora uma boa parte de seus cordéis e poesias retratem as terras de Uauá. Ele que é poeta, cordelista, cantador, escritor leva o nome do sertão no “corpo e n’alma”.

¹¹ Segundo o Coronel Jerônimo Ribeiro, o São João em Uauá pelo fato de que Uauá era freguesia de Monte Santo, mas o movimento foi tão grande que fez que Uauá tivesse seu padre próprio e realmente aconteceu e (no ano de) 23 Dom Jerônimo Tomé fez o decreto transformando Uauá em Paróquia. Com a instalação da paróquia e em homenagem ao primeiro padre João do Prado, mudou-se a freguesia para São João Batista. Mas, o Coronel atribui ao lado disso, o fato de o Barão de Jeremoabo já fazia lá na terra dele o São João com essas festividades com noites, recebendo, portanto, a influência de Jeremoabo, pois o Barão de Jeremoabo era o proprietário das terras de Uauá, concedida pela Casa de Garcia d’Ávila. Assim, começou o São João como é conhecido em Uauá, isso em 1923 (Entrevista do Cor. Jerônimo Ribeiro ao documentário Cantos e Falas de Uauá).

A presença da comunidade nas alvoradas é tão numerosa quanto no forró que aconteceu madrugada adentro: do forró para alvorada, este é o caminho. Dormir “só dia 25”. E na primeira alvorada em louvor a São João, Zé de Auto, cantou:

[...]

*Quem te conhece nunca mais vai esquecer
Das alvoradas feitas ao amanhecer,
Da alegria que embala a multidão,
Das lindas noites de São João.
O povo brinca com amor e devoção
E muitos fogos em louvor brincam no ar
E, uma coisa que a gente deseja
É rezar na Igreja do meu Uauá
E outra coisa que a gente deseja
É rezar na Igreja do meu Uauá
[...]*

(Antonio Sabino Marques- CAVACHÃO)

E no primeiro dia de São João uma multidão banhou as ruas estreitas da cidade “cantando e bebendo quentão”, seguindo em procissão numa Alvorada etérea e laranja, entrecortada por rajadas de nuvens que pareciam dançar no embalo da cantoria que anunciava o dia: da igreja ao cemitério, do cemitério seguia de casa em casa. É uma tela que levo na memória tal qual uma pintura de Van Gogh que insiste em ser pintada. Uma eterna alegria acompanhava a banda de pífano, uma das maiores riquezas musicais existentes em Uauá, com suas melodias nostálgicas, batidas repetitivas: heranças de priscas eras, nos fazendo lembrar um tempo que não nos pertence mais. Assim, suas flautas e zabumbas seguiam ditando o ritmo dos passos e das vozes – ai as vozes, sinto-as embalando meu corpo neste exato instante da escrita – paraliso o som –, então transmuto-me para aquele palco, bem em frente a Igreja São João Batista, onde, durante as nove madrugadas o exército de pirilampos se concentram.



Fotografia 2 - Alvorada de São João – Igreja São João Batista - Uauá, 2013.
Fonte : Arquivo pessoal de Robson Rodrigues

A banda de pifanos logo a frente dita o ritmo dos passos que dançam e elevam as mãos aos céus em espera do novo dia.



Fotografia 3 - Alvorada de São João, Uauá, 2013.
Fonte: Arquivo pessoal de Robson Rodrigues



Fotografia 4 - Alvorada de São João, Uauá, 2013.
Fonte: Arquivo pessoal de Robson Rodrigues

“Celeiro de artistas”, não nega fama por ande anda: seus cantadores, poetas/cordelistas, artistas plásticos levam o nome e o cheiro de Uauá na pele, e em suas canções, cordéis/poesias, pinturas, tangem-no na voz e no corpo ao cantar a saudade, além do orgulho de ser “catingueiro”. Diz-se por lá, “que se for separar povo de artista, não sobra povo”. Esse é o modo de viver nesta cidade encantada, que “nasceu no meio das pedras, longe do mar”, quando um enorme vagalume riscou seu céu¹², quebrando uma ordem divina, que, no entanto, era um “aviso” e, retirá-la do local onde caiu era uma “interferência indevida dos homens numa ordem sagrada” (FONTES, 1996, p. 97).

Assim, “longe do mar”, entre ‘verdades’ e ‘lendas’ a cidade cresceu, margeada de serras imponentes e frondosas que recobrem seus descampados cinzentos de um róseo boreal que a cada início do dia e, à tarde um vermelho escarlata se derrama do sol sobre as veredas cactáceas, exalando o cheiro das ‘flores de catingueira’ por cada caminho, fazendo os que passam por ali inebriarem-se com esse encantamento. Seus riachos de areias brancas, quase cristalina, seus

¹² O vaqueiro Joaquim da Mota Botelho encontrou, em 1784, casualmente, próximo às margens do riacho Bendegó, afluente do Rio Vasa Barris, desconunal massa metálica. Poucos anos depois, descobriu-se que se tratava de meteorito que recebeu o batismo de acidente geográfico no qual tombou em Bendegó ou Bendengó, terras que na época pertenciam a Monte Santo. Entretanto, Canudos e Uauá também disputavam o privilégio de serem proprietários do sítio onde foi achada a pedra (Oleone Coelho Fontes).

jardins em miniatura repletos de uma fauna também em miniatura, afora as criaturas graúdas, tudo isso compõem uma tela no imaginário.

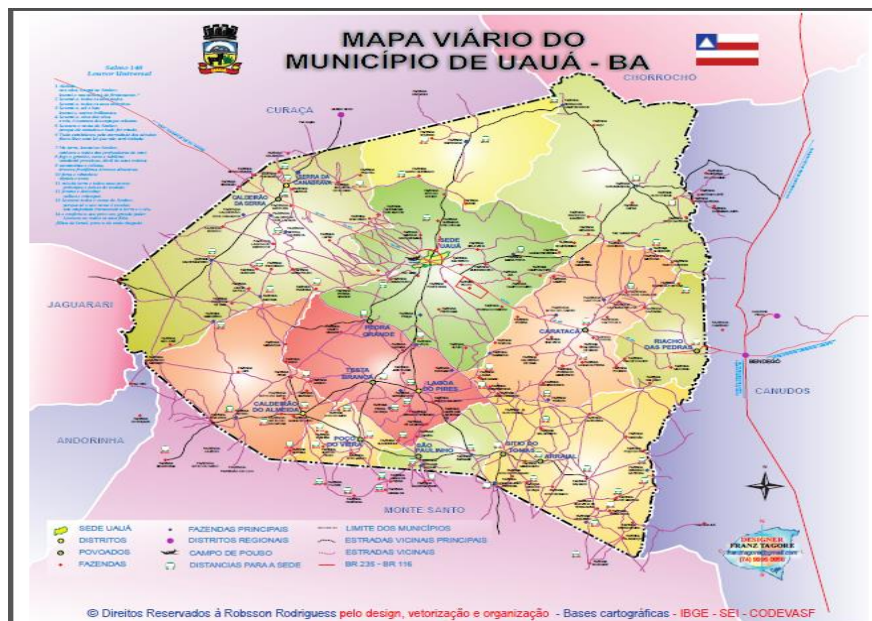


Fotografia 5 - Entrada leste da cidade de Uauá - BR 235.
Fonte: Arquivo Pessoal

A cidade é também conhecida como a ‘capital do bode’, pois possui umas maiores criações de caprinocultura do Sertão Semiárido, está localizada no Semiárido brasileiro, cujo território de identidade é o Sertão do São Francisco, no Nordeste da Bahia a 420km da capital, Salvador. Sua população em 2014 foi estimada em 25. 178 habitantes, segundo o IBGE, sendo que 13.000 vivem na zona rural do município, portanto, caracteriza-se como uma cidade rural, carregada de símbolos que permeiam o imaginário de sua comunidade e, também daqueles que por lá passam.



Mapa 1:Localização do município de Uauá no mapa da Bahia
Fonte: IBGE, 2014



Mapa 2: Mapa Viário do município de Uauá.
Fonte: Arquivo pessoal de Robson Rodrigues

Dionísio Nóbrega (2008), historiador que percorreu as terras de Uauá, em seu artigo Jerônimo Ribeiro e os grandes povoados de Uauá, faz um traçado da ocupação, formação e emancipação do município, obedecendo a frota portuguesa que mantinha a ordem de desbravar para muito além do litoral.

Com o objetivo de conquistar e povoar a imensidão de terras alcançadas, no período compreendido entre 1500 e 1822, adota-se o sistema de sesmarias, que eram “extensões ilimitadas de terras”, partindo do litoral para o interior, margeando os grandes rios, sobretudo o Rio São Francisco, a exemplo das sesmarias Casa da Torre de Garcia D’Ávila e da Casa da Ponte dos Guedes de Brito, (TORRES, 2013, p. 29). Por sua vez, parte dessas terras eram “doadas a quem as pedisse” e tivesse condições de arrendá-las.

No século XVIII, as terras onde se encontra situado atualmente o município de Uauá pertenciam a Casa da Torre dos Garcia d’Ávila, de onde saíram “bandeiras” para desbravar “os sertões” da Bahia, fazendo nascer comunidades precursoras ao longo da costa brasileira, assim, propriedades monocultoras e escravistas equipadas com engenhos de cana de açúcar mantinham o desenvolvimento econômico do país. Em paralelo ao que acontecia na costa, porém não na mesma velocidade, a

partir de 1530 a expansão pecuária teve início e foi avançando para os interiores. Em uma região de solo árido, não tão propício à agricultura e plantação de cana, (o sertão) foi o cenário com o qual os colonizadores se depararam ao adentrar o interior do país (TORRES, 2013). Povoá-lo, mais que uma fazanha, era um interesse político para a manutenção da colonização.

De acordo com Nóbrega, a primeira notícia de Uauá vem da época em que era uma fazenda de gado, pertencente à Casa da Torre dos Garcia d'Ávila de Tatuapara, arrendada temporariamente a André Gonçalves Batista, mas logo depois vendida ao capitão Nicolau da Costa Silva, juiz trienal e morador na freguesia de Jeremoabo, da qual Uauá recebia muita influência, embora fizesse parte do território de Monte Santo até se emancipar em 1926. Por influência do sergipano Bernardino José de Souza, secretário de Estado do governo Arthur Neiva, Uauá voltou em 1931 a pertencer a Monte Santo na condição de subprefeitura, só retornando como município em 19 de setembro de 1933, a mesma data de restabelecimento de Cumbe e de Pombal.

O nos conta que o lugar onde vai nascer a sede de Uauá tem seus primórdios constituídos em uma simples fazenda de gado, quando o português Guilherme Costa deixou o lugar denominado São João Batista de Jeremoabo à procura de melhores terras, onde pudesse desenvolver a pecuária, instalando-se às margens do Rio Vaza Barris. Ali iniciou a organização da fazenda, a qual deu o nome de Uauá, tomando de empréstimo o termo indígena. A fazenda foi vendida a Pedro Rabelo de Alcântara, transferindo-a a Francisco Ribeiro que por sua vez a transformou em florescente povoação, mandando construir casas para alojar os colonos e tropeiros que por ali ocorriam atraídos pelas inúmeras vantagens que “a nova” terra oferecia. Francisco Ribeiro casou-se com D. Joana Rodrigues, o casal tiveram três filhos, o mais velho Berlamino José Ribeiro, professor primário: ocupava a cadeira de ensino no povoado que começava a evoluir. Ligava-se a essa família, por parentesco e afinidade o coronel João Borges de Sá, que muito ‘colaborou’ para o ‘desenvolvimento’ do arraial e, principalmente sua emancipação política em 1933, quando desmembrou-se do município de Monte Santo.

TESOUROS

*No fim do atalho, vimos o lago do Eldorado. A água
preta, quase azulada. E a superfície lisa e quieta
como um espelho deitado na noite. Não havia beleza
igual. Nenhuma voz. Os sons dos pássaros só
aumentavam o silêncio.*

HATOUM, 2008

8 A CULTURA ESCRITA DOS POETAS DE CORDEL EM UAUÁ

Neste capítulo, busca-se discorrer acerca de como os sujeitos entrevistados para esta pesquisa se inseriram no universo da cultura escrita, ou seja, seus primeiros contatos com a palavra (escrita/leitura), e como foi a relação deles com o folheto, na medida em que a poesia de cordel potencializou a escrita e a leitura dos poetas, mesmo tendo, acesso restrito a escola (lugar onde se ensina a escrever antes mesmo de ensinar a ler). Isso porque, tradicionalmente, as pesquisas que tomam por objeto a história da cultura escrita no Brasil tendem a considerar, como mediadores fundamentais para a inserção de indivíduos, famílias e grupos sociais no mundo da escrita, a escolarização, as práticas de escrita e o contato com o impresso. Sabe-se, no entanto que, pelo menos até as primeiras décadas do século XX, as taxas de analfabetismo chegavam a quase 70% da população com mais de 15 anos e os níveis de escolarização eram muito baixos¹³. Poder-se-ia supor, então, que, até muito recentemente somente uma pequena parcela da população brasileira se relacionava com a escrita (GALVÃO, 2011).

Os estudos contemporâneos procuram apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais, para diferentes casos históricos, construiu-se uma determinada cultura escrita e um conjunto de impactos políticos, sociais e culturais, visto que as relações e mediações ocorridas entre indivíduos, grupos sociais e o mundo da cultura escrita são muito complexas, dado à associação destes indivíduos com a oralidade e que, por muito tempo, estiveram distribuídos em grupos que tendiam a homogeneizá-los como, “povo”, “negros”, “nordestinos”, “sertanejos”, “mulheres” e que de maneira particular inseriam-se na cultura do escrito, já que eles também entendiam que essa prática poderia mudar suas vidas e de suas famílias.

Os modos de inserção desses grupos no mundo da cultura escrita parece está vinculado a práticas orais de socialização do escrito, à circulação do manuscrito e a modos não escolares de aprendizagem. Dessa maneira, pode-se considerar anacrônica a perspectiva de abordar os processos de letramento da população

¹³Em 1920 e 1940, as taxas de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos eram, respectivamente, de 69,9% e 56,2%. Os índices de escolarização da população de 5 a 19 anos eram, no mesmo período, de 8,99% e 21,43%. (ROMANELLI, 1978, p. 62 e 64 Apud GALVÃO, 2011).

brasileira no passado somente a partir da análise da circulação do impresso, da frequência da população à escola e das práticas de escrita.

Nesse ponto, não traremos a cultura escrita em oposição à oralidade, mas, perseguir a entrada dos poetas de cordel da cidade de Uauá no mundo da escrita, já que antes de conhecê-la, a oralidade permeava a vida destes poetas. Com isso, procurar-se-á responder como e sob quais condições eles aprenderam a ler/escrever, se a escola não foi o principal locus educativo desse grupo.

Segundo Ong (1998), a escrita, no sentido estrito da palavra, foi a tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno, embora seu desenvolvimento tenha sido tardio na história humana, se comparada a presença do Homo Sapiens no planeta que data de aproximadamente 50 mil anos. Em contraponto, o primeiro registro escrito, ou verdadeira escrita, que se conhece foi desenvolvido pelos sumérios na Mesopotâmia apenas por volta do ano 3500 a.C. Contudo, os seres humanos, antes disso, sempre sentiram a necessidade de registrar sua passagem pelo mundo, mesmo da forma mais primitiva, subjetiva e rústica de que dispunham. Durante incontáveis milênios os seres humanos se acercaram de vários dispositivos de registro no controle da vida em comunidade: uma vara entalhada, fileiras de seixos, outros dispositivos como o quipu¹⁴ dos incas, os calendários de contagem do inverno dos índios nativos das planícies norte-americanas, dentre outros.

Entretanto, não basta o auxílio mnemônico para que se considere escrita. Um registro escrito não consiste em meros desenhos, em representações de coisas. Se assim fosse, um mero risco em uma rocha ou um entalhe em uma vara seria considerado escrita. Tomá-la nesse sentido ampliado, de forma a incluir qualquer marcação semiótica banaliza seu significado. Para além, a escrita é a representação de uma elocução de palavras que alguém diz, é “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (CERTEAU, 1996, 225). Ela assumiu, por assim dizer, valor mítico nos últimos quatro séculos ao reorganizar todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Para Certeau (1996, p. 224), o progresso é do tipo “escriturístico” e dos “frontões da modernidade poder-se-ia ler inscrições como: “Aqui trabalhar é escrever” ou “Aqui só

¹⁴Uma vara com cordas suspensas nas quais outras cordas eram atadas (ONG, 1998).

se compreende aquilo que se escreve”. Esta é a lei daquilo que se constituiu como Ocidental”.

A aproximação dos sujeitos do mundo escrito mesmo fora da escola, já supõe, essa cultura escriturística em busca do avanço e do progresso. “A civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo” (ZUMTHOR, 2014, p. 62). Ou ainda, a escrita prende as palavras, uma vez que ela “acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução” (CERTEAU, In: CHARTIER, 2010). Ela codifica, por sua vez a leitura, para além de decodificar, imprime na escrita àquilo que ela não consegue apreender nem se aperceber sozinha por ser exatamente uma massa sólida, mas que, todavia, encontra um receptor capaz de reinventá-la e propagá-la na voz e no corpo. Assim, através da leitura (voz), a escrita voa. A partir disso, a escrita se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e àquilo que ele representa.

Em outras palavras, Chartier (2010) também corrobora com o pensamento de Certeau e de Zumthor ao dizer que a disseminação da escrita a partir do século XV marca uma das principais evoluções da história ocidental. A primeira foi a construção do Estado de justiça e de finanças, o qual supôs a criação de burocracias, a constituição de arquivos, a comunicação administrativa e diplomática. É verdade que os poderes desconfiaram do escrito e, de diversos modos, esforçaram-se por censurá-lo e controlá-lo, houve até mesmo quem a deplorasse em razão de suas conseqüências, como mostra a seguinte passagem descrita por Zilberman (2011), a qual relata as palavras de Platão através de seu porta-voz Sócrates:

[O] deus chamava-se Thoth. Foi ele que inventou os números e o cálculo, a geometria e a astronomia, o jogo de damas e os dados, e também a escrita. Naquele tempo governava todo o Egito Tamuz, que residia ao sul do país, na grande cidade que os egípcios chamam Tebas do Egito, e a esse deus davam o nome de Ámon. Thoth foi ter com ele e mostrou-lhe as suas artes, dizendo que deviam ser ensinadas aos egípcios. Mas o outro quis saber a utilidade de cada uma, e enquanto o inventor explicava, ele censurava ou elogiava, conforme as artes lhe pareciam boas ou más. Dizem que Tamuz fez a Thoth diversas exposições sobre cada arte, condenações ou louvores cuja menção seria por demais extensa. Quando chegaram à escrita, disse Thoth: “Esta arte, caro rei, tornará os egípcios sábios e lhe fortalecerá a memória; portanto com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria”. Ao que responde Tamuz: “Grande Thoth! Tu, como pai da

escrita, esperas dela com o teu entusiasmo exatamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meios de sinais, e não em si mesmos". (ZILBERMAN, 2011 In: GALVÃO, 2011, p. 75).

Com isso não se pretende jamais esvaziar o papel da escrita (isso já dissemos bastante!), enquanto instrumento que eleva os indivíduos à civilização e ao progresso nem dizer que ela, como objeta Sócrates, destrói a memória daqueles que a usam e que eles se tornarão desmemoriados e se apoiarão em um recurso externo para aquilo de que carecem internamente.

Contudo, a interpretação a ser feita "é uma rejeição ao escrito como forma de imposição de autoridade" (CHARTIER, 2001, p. 23). Nesse sentido, ela outorga autoridade aquele que a domina e ensiná-la a um indivíduo ou grupo social, até então analfabeto, é apresentá-lo ao poder, por isso ela pode ser considerada perigosa, eis o risco: destruir os modelos administrativos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que asseguram sua permanência. Aqui aparece uma dimensão do poder por meio da escrita, expressada não somente no cotidiano da prática burocrática ou administrativa e de controle, mas na da dimensão simbólica da escrita.

*Dentro da comunidade, as pessoas que escrevem tem maior poder sobre as coisas, que as pessoas que não a conhecem; quem não sabe escrever vai até uma pessoa que sabe, para que esta lhe escreva uma missiva destinada a um ente que mora longe. De fato as palavras narradas são aves soltas capturadas pela tinta da caneta do escriba, que a opera a seu modo – *ipsis litteris* – ou não. A autora esclarece ainda que nem todas as sociedades humanas dispõem desse mecanismo, nem todas as épocas da história do ocidente valorizaram-na na mesma medida, como se a pena dourada, molhada de tinta fresca escorrendo pelo papel encardido fosse também a foice que viria decapitar as pessoas, acabando por estabelecer uma relação de dominação, em que os que dominam a escrita estão acima dos que as que não dominam.*

Entretanto a escrita não anda sozinha: "uma forma qualquer de oralidade precede a escritura ou então é por ela preparada" (ZUMTHOR, 1993, p. 109). Dessa forma, a oralidade adianta-se, como se buscasse dar-lhe um sentido e, com isso, produzir outros sentidos, criando uma esfera de intimidade entre os sujeitos, e entre o sujeito e o texto. Nesse sentido, "a oralidade não se define por subtração de

certos caracteres da escrita, da mesma forma que esta não se reduz a uma transposição daquela” (ZUMTHOR, 2010, p. 34). Não há que se considerar, portanto, a proposição de McLuhan em A Galáxia de Gutemberg (1967), quando este aponta uma oposição global criando, assim, dois tipos de civilização: um universo de oralidade, onde, o homem está diretamente ligado aos ciclos naturais e ao modo de conceber o tempo em esquemas circulares, e o espaço como a dimensão de um nomadismo em que as normas coletivas regem imperiosamente seu comportamento; por outro lado, a escrita implica a predominância linear do tempo – cronologia - e cumulativa do espaço, atrelada ao individualismo, o racionalismo, a burocracia.

Em oposição, Zumthor (1993; 2010), argumenta que a escritura não basta para fixar o texto, e, a todo instante a boca se prepara para remanejá-lo e refaze-lo. O que ele considera é que, por mais atenuada que pareçam ser essa diferença, na prática em cada época, coexistem e colaboram homens da oralidade e homens da escrita.

Ainda assim, segundo Chartier (1998), a partir do século XV, e, provavelmente antes, a utilização do escrito cumpriu um papel essencial em várias transformações nestas sociedades. Para o autor, “o escrito está mesmo instalado no coração da cultura, dos analfabetos, presente nos rituais, nos espaços públicos, nos espaços de trabalho” (CHARTIER, 1998, p. 24). Seu aprendizado, nesse sentido, pode ser compreendido como um conjunto de processos fixos e sempre iguais, que seriam a solução para todos os males, embora alfabetizar a classe popular fosse vista como um risco à ordem pública, pois podia desequilibrar a sociedade e fazer com que filhos de camponeses, por exemplo, desejassem sair de sua condição multiplicando a população de intelectuais que pudessem vir contestar o próprio Estado e seus administradores.

Nessa perspectiva, as famílias camponesas e/ou da classe popular, a partir do século XVII, tem a ideia de que se um filho sabe ler e escrever, pode então modificar sua condição, encontrar emprego em uma casa de notáveis ou de aristocratas. Assim, as famílias consideravam tal conquista como um apoio para sair da condição em que viviam; isto era um motivo importante para emigrar para a cidade em busca de melhores condições de estudo.

Nesse sentido, Certeau (1998) corrobora ao dizer que aprender a escrever define, portanto, a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão perigoso avanço para que se suspeitasse ser a formação da criança moderna uma prática escriturística. A escritura funciona como a lei para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, é considerada instrumento de produção, embora o acesso à escola nunca se deu de maneira igual e justa.

Como a ida à escola não era obrigatória, a instrução cabia às próprias famílias. Àqueles que eram originários de camadas populares e que não tinham, portanto, condições de manter essa instrução em casa, era destinado um sistema escolar que não oferecia ensino de qualidade. Assim, a escrita não está necessariamente interligada à presença do sujeito na escola, embora seja ela a instituição responsável por torná-lo capaz de exercer demandas sociais, dado seu caráter fixador dos sinais que regem a vida em sociedade.

Chartier (2001) mostra que durante os séculos XVII e XVIII houve muita gente que conquistou a escrita e a leitura fora de todo marco escolar, tornando-se, portanto, pessoas letradas sem a interferência da escola. A entrada na cultura escrita sem mediação da escola fez-se por meio do encontro de algum personagem singular com os livros em que, em primeiro lugar, se aprecia a conquista da leitura e depois da escrita, segundo procedimentos particulares que não a transmissão pedagógica estabelecida pela escola. Para corroborar com Chartier, estudos feitos no Brasil por Ana Maria de Oliveira Galvão et al., no livro *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX* (2007), esboça casos em que indivíduos, famílias e grupos sociais advindos da elite brasileira ou não, marcada pelo analfabetismo, apropriaram-se, nos séculos XIX e XX, da cultura do escrito por meio de “processos orais e de transmissão familiar”. A partir disso acrescentaram às tradições orais de sua comunidade de pertencimento saberes e práticas que lhes permitissem acender ao escrito e dele tirar vantagens econômicas, sociais, intelectuais, culturais, morais ou políticas, haja vista, que, como atesta Zumthor (2010, p. 24) “é inútil julgar a oralidade de modo negativo. Oralidade não significa analfabetismo”.

Aqui se insere os poetas de cordel, com pouca ou nenhuma base escolar, eles aprenderam a ler e a escrever lançando mão do folheto de cordel, bem como através de leituras oralizadas que os instigavam a percorrer os espaços da escrita e

assim desenvolver tal técnica. Assim, afastado da escola, os folhetos lidos “de noite” após a lida do trabalho favoreceu ao letramento desses poetas, pois como afirma Carlos Humberto, “meu primeiro contato com a escrita foi com o cordel e a lembrança viva de meu avô. Ele trazia o cordel lá do Norte, pra ler de noite. Não tinha televisão não. Meu avô lia e eu ficava escutando, doido pra aprender a fazer um daqueles” (Carlos Humberto, 2014). Isso porque nas palavras de Gildemar Sena:

*As palavras se entranham
No compasso do pensar
Juntam-se e viram versos
Para o povo se encantar
Não precisa ir à escola
Pra uns versinhos cantar.*

Diante disso, atenta-se para os folhetos como uma ferramenta pedagógica que mesmo fora do espaço escolar elevou os sujeitos à capacidade de obtenção do aprendizado e, para além, ajudou no desenvolvimento da escrita literária dos mesmos. Também levou e leva conhecimentos sobre a realidade social, além de outros saberes que possibilitaram aos sujeitos, sobretudo, das camadas populares, que estes aprendessem a ler e a escrever.

O cordel, gênero textual que se utiliza da escrita como materialidade e do papel como suporte, tem fundamento na oralidade; na voz dos poetas, dos cantadores. Embora seja cultivado na escrita, antes dela veio o verbo que o tornou “volante”. Assim, pode-se entender que ela é a concretização gráfica da voz – oralidade. Mesmo escrito, fortes são os “índices de oralidade” que o compõe, entendido por Zumthor (1993, p. 35) como “tudo o que, no interior de um texto, informa-nos sobre a intervenção da voz humana”. Uma manifestação da forte ligação entre o texto poético e a voz como resultado de um intercâmbio que se faz entre os indivíduos de várias gerações, desafiando o tempo, rompendo a distância como as vozes dos galos lançadas nas madrugadas à outros.

Leitura e escritura, duas práticas indissociáveis, porém diversas. Livres. Mas que necessita de ensinamento. Ao contrário da “linguagem oral, única forma da língua que é “natural”, no sentido de que sua utilização na produção do discurso não requer nenhum procedimento de instrução” (BRESSION In: CHARTIER, 1996, P. 25), haja vista que:

a linguagem oral é completamente natural aos seres humanos, pois todo ser humano que não seja fisiológica ou psicologicamente deficiente aprende a falar, em qualquer cultura. A fala completa a vida consciente, porém chega à consciência emanando das profundezas inconscientes, embora, é claro,

com a cooperação tanto consciente quanto inconsciente da sociedade (ONG, 1998, p. 97).

A escrita/leitura não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição, pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas: trata-se aí necessariamente de uma prática social instituída e sua transmissão não se dará apenas a partir de um simples contato. É preciso haver uma presença do ser apreendente frente à escrita, para assim desenvolver habilidades capazes de reproduzi-la. Exercício proposto pela escola ou não.

Embora, a escola tenha sido a grande responsável pela alfabetização dos poetas entrevistados, ela não foi a única instituição que, por assim dizer, os aproximaram da cultura escrita. O contínuo e praticado contato com ela através de familiares, como foi o caso do poeta Carlos Humberto, que via seu avô anotando contas de terra e nomes dos trabalhadores, favoreceu-lhe então, através de um processo de reprodução a aprendizagem da leitura e da escrita. O poeta reproduzia aquelas letras e aliado as leituras que seu avô fazia, logo aos 6 ou 7 anos de idade ele aprendeu a ler e a escrever. Dessa maneira, práticas de leitura e escrita feita em serões que não a escola, potencializou o letramento destes sujeitos.

8.1 A poesia de cordel na mediação da leitura/escrita

Há um consenso entre pesquisadores e estudiosos sobre a importância e receptividade da literatura de cordel no Brasil. Isso porque antes da evolução os meios de comunicação, como o rádio, a televisão, o jornal, dentre outros, a literatura de cordel prestava grande serviço como fonte de (in)formação, servindo de cartilha ou de “ABC” para grande parte da população nordestina e sertaneja, como nos coloca o poeta de cordel Gildemar Sena em uma estrofe de Cordelizando o Cordel:

*Antes da luz elétrica
E também da televisão
Os mais velhos se ajuntavam
E liam as histórias na base do lampião
Na literatura de cordel
Os fatos vinham com precisão*

Acrescente-se a isso ou é antecedido por isso o fato do não acesso à escola por parte das camadas carentes da população do Nordeste, região onde houve

maior recepção e propagação do cordel. Então foi também através do folheto que o povo simples se alfabetizava e se inteirava dos acontecimentos históricos, atualidades, fofocas, ficção, política, romances, dentre outros temas (RUFFINI, 2009). A autora acrescenta ainda que escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, dentre outros, foram influenciados pelas narrativas do folheto de cordel.

De acordo com Quintela (2005), em um Brasil, em que só tardiamente foi autorizada a impressão de livros, em 1808, ou seja, a partir da instalação da família real no Rio de Janeiro, a popularização da imprensa, no final do século XIX, também favoreceu o fenômeno do letramento informal. Tal foi o caso dos poetas-editores populares como Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista, que definiram o mercado de folhetos de cordel nordestinos na primeira metade do século XX. Atuando como autores proprietários da própria obra e também como autores editores de obras alheias, esses poetas, que têm em comum a origem cultural e uma formação basicamente autodidata tornaram possível a iniciação de indivíduos não alfabetizados no campo da cultura letrada.

A iniciação ao universo do mundo letrado destes poetas esteve muito relacionada às experiências orais e de transmissão familiar, bem como a processos de observação: ouvir histórias, ver o modo pelo qual as pessoas se envolvem em atividades de leitura e de escrita em seu dia-a-dia, manusear livros, cadernetas de anotações, dentre outros objetos utilizados como suporte de escrita, atrelando a isso os processos orais.

No caso de BGG da Mata Virgem, poeta entrevistado, verificou-se, que antes de aprender a ler, ele, com frequência presenciava conversas cotidianas que aconteciam principalmente na “bodega” de seu pai, o “velho Nequinho”, bem no centro da cidade de Uauá. Lá ele ouvia histórias de famílias “da redondeza”, uma imensidão de causos acontecidos nas veredas da caatinga, “histórias que eram de outro mundo mesmo”, também presenciava seu pai manusear a caderneta de anotações, que servia “para tomar nota dos fiados da budegas”. Este último evento pode ser considerado uma aproximação com a cultura escrita, na qual o poeta estava imerso desde cedo. Desse modo, seu contato com a grafia foi anterior a sua presença na escola. Ele destaca dois eventos que potencializaram seu gosto pela leitura, bem como sua procura pelo aprendizado. O primeiro evento está mais

relacionado a práticas orais de letramento, quando ouvia as histórias contadas na bodega de seu pai, quando este manuseava seu caderno de anotações, e quando pela primeira vez o poeta ouviu “um verso de cordel. Como num lampejo, em um fechar e abrir os olhos, naquela tarde quente de feira livre, ele aviva em sua memória e relata como foi seu contato com a poesia de cordel:

Meu pai tinha uma loja ali (aponta com o dedo indicando a direção da loja). Ele trazia a gente pra ajudar ele na “bodega”. E ai eu vim um dia, acho que pelas 09h da manhã, para a bodega de meu pai. E vi numa parede um cara, um camarada arruado de veio, menino e mulher, tudo que esse cara falava era rimado. Você falava uma coisa e ele...eu fiquei olhando assim. E aí aconteceu uma cena muito interessante, quando eu perguntei quem era, que o Pessoal disse Chico do Pombo, ele virou para mim, eu muleque de 7 ou 8 anos, ele falou assim:

E recorda o verso declamado por Chico do Pombo bem em frente à bodega de seu pai:

*Já fui vaqueiro das cabras
E hoje sou das galinhas
Eu sou filho de Pombo Barbosa
E você do veio Nequinha*

Esse fato foi marcante na vida do poeta, pois o mesmo atesta que no dia em que “se for, se sobrar algo, certamente isso vai tá” e depois desse evento começou a perseguir essa rima, pedindo ao seu pai para que comprasse aqueles livretos para ele. Embora ainda não soubesse ler de modo claro, “ficava tateando as letras, tentando juntar numa palavra”, até conseguir. Foram poucos os folhetos que o poeta teve acesso em sua infância, mas isso lhe despertou o gosto pelas palavras ritmadas e, à medida que sua mãe, em casa, lhe ensinava a ler e escrever ele exercitava com o cordel a leitura aprendida, quando, para imitar Chico do Pombo:

Sentava no banquinho em frente a bodega de meu pai e ali começava a ler. Uns passavam direto e outros paravam e ficavam escutando eu ler. Tomei gosto em ir para a bodega de meu pai, para ficar contado histórias. Era divertido. E eu aprendi a versejar¹⁵. Então eu comecei a escrever um bucado de coisas (BGG da Mata Virgem).

Pode-se dizer que a poesia de cordel o ajudou na descoberta das primeiras letras, que a partir da leitura dos folhetos enraizou em seu corpo uma verve poética que ele desenvolveu ao longo dos anos e que lhe deu a capacidade e a

¹⁵ Segundo o dicionário Aurélio, versejar significa “por em versos”. Quando BGG fala que aprendeu a versejar, talvez isso esteja ligado ao fato de o poeta ter por hábito fazer de suas prosas uma rima, em que vai brincando com as palavras.

competência da escrita literária poética. Nessa medida, a poesia de cordel favoreceu seu letramento, ampliando sua escrita para além da escrita técnica.

Entretanto, a imersão de BGG da Mata Virgem na palavra escrita foi anterior à poesia de cordel. Ela veio como para ressaltar sua verve poética e referendar os ensinamentos de sua mãe que, em casa mesmo, iniciou sua alfabetização. O poeta afirma que, quando sua mãe começou a lhe ensinar o alfabeto era como “se já conhecesse tudo aquilo”: Assim, ele se acercava do universo da escrita, mesmo quando esta se dava por processos de observação no momento em que seu pai manuseava e fazia anotações em sua cardeneta ou então quando lia as poesias nos folhetos de cordel. Tudo isso, concomitante aos ensinamentos de sua mãe, enfatizado com palavras e gestos no trecho que se segue:

Quem me alfabetizou de verdade foi minha mãe! Minha mãe pegou todos os filhos dela e era praxe de ter um momento, geralmente pela tarde, pra ela botar todos nós, pegar um caderno, aliás, folha de papel paltado e lá colocava com a letra linda que ela tinha, que a minha não chega nem ao pé dela. Ela colocava “a”, “b”, “c”, “d”..., - agora você vai copiar isso aí. Aí eu pegava, desenhava o “a”, o “b”, o “c” e o “d”. Depois ela dizia, - agora escreva “a”. Aí eu aprendi a ligar as palavras às letras com minha mãe (BGG da Mata Virgem).

Também paralelo a alfabetização promovida por sua mãe, seu pai, por outro lado, exercitava a leitura do menino utilizando a bíblia como veículo de ensino. A presença da bíblia nas leituras do poeta se deve ao fato de seus pais serem católicos e ter nesse Livro a principal fonte de “ensinamento”:

Meu pai sempre lia a bíblia, o catecismo, que eles chamavam de adoremos, era os livros básicos da família. Então ele lia. Depois de algum tempo, ele colocava a gente para copiar e ali eu ia conhecendo as palavras. E a gente tinha que lê aquela cópia em voz alta e muitas vezes tinha que interpretar. Essas foram as primeiras sensações que eu tive de literatura ainda sem ter certeza...foi a partir disso aí (BGG da Mata Virgem, entrevista concedida dia 10/11/2014).

Dessa forma, BGG da Mata Virgem foi perseguindo as palavras (da oralidade à escrita). Essas passagens demonstram que antes mesmo de saber como capturar uma letra e torná-la traço (escrita), ele conheceu seu som (leitura), tal qual nos fala Hébrard (1996), ao dizer que “a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende e que por essa razão, ela tem mais valor de enraizamento, do que valor de instrumento de mobilidade” (HÉBRARD, 1996, p. 36 In: CHARTIER, 1996).

Ao conhecer a letra por meio do que Galvão (2007) vem chamar de processo de transmissão familiar, o poeta já estava imerso nesse universo, colocando o

acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse e isso “pesquisadores demonstraram amplamente que a rigidez da tecnologia pedagógica e a normatividade dos procedimentos de avaliação mascarariam, por si só, a diversidade dos resultados obtidos” (HÉBRARD, 1996, p. 37 In: CHARTIER, 1996) que ele teve ao aprender a ler/escrever em casa.

Assim, em assonância, como se fosse uma combinação, elas, escrita e leitura, ora se encontram, alinhavando o mesmo ponto, ora se afastam, mas percorrem-se próximas, uma vez que a escrita conserva e fixa, enquanto que a leitura raramente deixa marcas, e que ao dispersar-se em uma infinidade de atos singulares, liberta-se de todos os entraves que visam submetê-los. Nesse sentido a leitura, não está inscrita ainda no texto, e que não há portanto distância pensável entre o sentido que lhe é imposto e a interpretação que pode ser feita. Por ser livre a leitura voa solta na voz e assim, nosso poeta o faz.

Há que considerar a forte influência da instituição familiar não só para o desenvolvimento da leitura/escrita do poeta, mas para sua vida. Isso porque, durante toda a conversa ele sempre se remetia a presença dos pais em sua formação, constituindo uma memória familiar. Aprendeu a ler em casa, com seus pais, muito embora tenha sido a escola a responsável pela “formalização” de sua aprendizagem, ele leva aos pais a responsabilidade de tê-lo iniciado no mundo das “letras”. Assim, seu interesse pelas “palavras” nasceu muito cedo. Nesta mistura de leituras, ele confessa ter aprendido a ler “livros de todas as cores”. Foi através desses livros que ele descobriu “o mundo todo colorido”.

Essa passagem de sua fala reflete a própria diversidade de suas leituras. Nascido em uma família católica, aprendeu a ler também “através das palavras do “livro preto”, que seu pai lia em voz alta. Esse ato, mesmo antes dele saber escrever, já o emergiu na cultura escrita, visto que “a leitura em voz alta permite o ingresso dos não alfabetizados no mundo do escrito” (CHARTIER, 2001, p. 86). Depois que começou a frequentar a escola por volta dos 9 anos e embutido do gosto pela leitura e pela curiosidade do conhecimento, enveredou por outros tipos de leituras, e hoje guarda em seu acervo títulos sobre filosofia, religião, literatura/poesia de cordel, direito, jornalismo, biografias, política, livros que falam de moral e ética, agricultura, além de números de periódicos e jornais.

O primeiro traço que chama atenção, quando se observa seu acervo é a presença de livros sobre “doutrina religiosa”. Considerando que BGG da Mata Virgem teve sua formação marcada pela forte presença do catolicismo, esse número não é surpreendente, haja vista que em sua entrevista, declarou que o “livro preto” que seus pais o colocavam para ler, não lhe bastou na “ordem de explicar a origem do mundo e do homem” e que o “homem não deve se sentir preso a determinada religião, o homem é livre em si mesmo”. Assim, ele buscou outras fontes de conhecimento na tentativa de entender aquilo que a bíblia não dava conta.

Dessa forma, há que se considerar o papel da escrita na vida do poeta e como ela o trouxe para o mundo, pois mesmo fora da escola e de suas pedagogias formalizadas, a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada em uma “cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for conhecido apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados” (CHARTIER, 1996, p. 21). A leitura/escrita veio a ser para o poeta produto de ensinamentos não necessariamente formais quando seu pai, por exemplo, o colocava para ler e escrever (copiar) trechos da Bíblia e em seguida interpretá-los. Ao fazer isso, já havia naquela ação a prática de letramento, que é de fato o uso que se faz com a escrita e com a leitura.

Dentre o universo de leituras de BGG da Mata Virgem, é importante sublinhar que o cordel tem lugar especial em sua formação haja vista que a poesia cordelina o acompanha desde o momento em que ouviu Chico do Pombo declamar aqueles versos improvisados. BGG carrega a poesia em sua voz, pois vez ou outra, durante uma conversa informal, se apega a uma rima. Ademais, em seu relato é significativamente o cordel que ele reconhece como elemento deflagrador da sua vocação poética: “o cordel ajudou no aprimoramento da minha leitura numa medida bastante grandiosa e, se não fosse minhas leituras de cordel, hoje eu não era BGG da Mata Virgem”. Sendo assim, atesta também como a poesia de cordel potencializou seu letramento, já que a partir de suas leituras ele desenvolveu um gosto literário e aprimorou sua escrita, retomando o conceito macro do letramento que é o que cada sujeito faz com aquilo que lê e escreve.

A leitura e a escrita não são isoláveis e não podem ser erigidas em categorias gerais, muito embora uma “conserva e fixa” enquanto que a outra “liberta-se de todos os entraves que visam submetê-la, prendê-la” (CHARTIER, 1996, p. 11).

Nessa perspectiva, cabe distinguir, portanto, a competência daqueles que aprendem a ler nas situações escolares institucionais e a dos autodidatas, que remonta por vezes ao que Jean Hébrard (1996) vai chamar de “procedimento selvagem” de acesso ao escrito, que é quando o autodidata testemunha não somente a possibilidade de aprender a ler, no sentido mais pleno do termo, mas também a necessidade de contar essa aprendizagem para dar-lhe a verdadeira dimensão, a de uma vitória contra a inércia das posições culturais.

Para o poeta Carlos Humberto, nascido na zona rural, comunidade da Barra da Furtuna, município de Uauá, o cordel foi de fato um agenciador em seu processo de aprendizado da leitura e da escrita. Quando criança a escola mais próxima ficava cerca de 16 Km de sua casa e, sem transporte, a ida até ela era, como disse o poeta “custosa”. Entretanto, duas vezes ao ano sua família recebia a visita de seu avô, que morava “lá no Norte” e trabalhava plantando cebola e como tropeiro trazia para vender em Uauá. Seu avô, autodidata, jamais frequentara a escola, iniciou-se na cultura letrada como ouvinte e depois como leitor de folhetos de cordel, agregando também outros objetos de leitura ao seu universo à medida que ia desenvolvendo sua competência de leitor. Nas plantações de cebola, segundo o poeta, seu “avô e os companheiros se ajuntavam de noite para ouvir e contar histórias, liam todo tipo de folhetos que chegava em suas mãos”. Quando vinha para Uauá trazia consigo alguns destes folhetos e os liam para seus parentes, repetindo a cena que lá no Norte se fazia à noite. Então, “os menino tudo besta, escutava aquelas histórias, tudo de olho arregalado”. O poeta ainda recorda uma estrofe de um cordel que seu avô leu quando o poeta tinha apenas tinha 6 anos:

A vida de Pedro Sem

[...]

*A justiça examinou os bolsos de Pedro Sem
Encontraram uma mochila
E dentro dela um vitém
E um escrito dizendo
Ontem teve e hoje não tem*

Carlos Humberto, atesta, declaradamente que o cordel foi sua principal fonte de acesso à leitura e à escrita. Configurando assim, um processo de educação não formal. Conforme declara, ele teve seu primeiro encontro com as letras por meio da poesia de cordel:

Aprendi a ler com o cordel que meu avô trazia lá do norte, eles chamavam lá de ABC de história, aí meu avô lia de noite, tinha televisão não. Meu avô

lia e eu ficava escutando. Foi assim, que eu aprendi o ABC, aí os colegas diziam fulano já sabe o ABC, aí eu misturava, pensava que o ABC era aquele. Aí um amigo meu que já ia pra escola e que já sabia o ABC, aí como o que o meu avô trazia era também ABC, aí eu disse que também sabia o ABC (CARLOS HUMBERTO)

A confusão entre o que era “ABC” no Norte e o que normalmente os meninos conheciam como “ABC” fez o entrevistado aprender a ler a partir do folheto de cordel e em processo de audição que, em voz alta seu avô lia para os netos. Vários estudos realizados no campo da história da leitura têm mostrado que as próprias situações de leitura determinam a produção de sentidos nos processos de uso e apropriações dos impressos: um mesmo texto, lido em voz alta ou silenciosamente, de maneira intensiva ou extensiva, produz significados diferentes para seus leitores (CHARTIER, 1998).

Para compreender a construção e modos de inserção na cultura escrita não supõe, entretanto, compreender essa inserção como algo que se esgota no indivíduo mesmo e em sua trajetória: não supõe, tampouco, compreender esse indivíduo e seu percurso como um “caso particular do provável”, na expressão de Bourdieu, do regime de possibilidades construídas tendo em vista suas condições de existência e sua posição no espaço social.

Nesse sentido, interessa, antes, compreender a trajetória desse indivíduo e o modo pelo qual constrói uma entrada mais ou menos forçada na cultura escrita e no mundo dos grandes, no quadro tanto das condições sociais, econômicas e culturais que constroem um regime de possibilidades para essa trajetória, quanto no quadro do modo pelo qual esse indivíduo determinado interpreta essas possibilidades, a elas se assujeita, delas tira proveito. Interessa situar esse indivíduo tendo em vista não só o que as condições sociais fazem dele, mas também o que ele faz a partir dessas condições, com estas condições.

Diferentemente João Aleixo Rodrigues, nascido na Comunidade de Alagoinhas, Uauá, não aprendeu a ler através do folheto, e, embora tenha começado a escrever cordel somente na idade adulta, seu contato com o folheto remonta sua infância. Ele recorda que seu pai “tinha muitos folhetinhos,” e “por mais das vezes lia em casa, geralmente aos domingos, depois da missa. Era um tempo quente, a gente ficava na varanda de casa e ele se punha a ler”. São versos que Daozinho, assim como é conhecido, recorda ainda dos tempos de menino: é uma memória corpórea, uma memória que se aflora à medida que ele fecha os olhos,

como se se transportasse para aquela mesma varanda, e se vendo naquele menino que fora, escutasse seu pai, para sem seguida, devolver àquelas palavras ao tempo presente:

*Agora eu vou contar o ABC da cabrita
Parece misteriosa, contada não se acredita
Pegada no fim da perna vaqueiro não se habilita
Cachorro marca três não só cansa como grita*

Ele, “menino” ouviu seu pai declamar esse folheto e afirma que aquelas histórias nunca saiu de sua mente, e embora seu processo de alfabetização tenha sido na escola, seu contato com a cultura escrita remonta a essas leituras oralizadas por seu pai, já que não é preciso necessariamente saber escrever ou ler para está inserido na cultura do escrito. A inserção da criança no mundo letrado se inicia antes mesmo de serem alfabetizadas, através do contato significativo com práticas de leitura e escrita na família, como é o caso do poeta Daozinho. A leitura em voz alta praticada por seu pai “serviu-lhe como uma oportunidade incentivadora do interesse pela leitura (GALVÃO, 2007). Assim, o contato que ele teve com os folhetos por meio do processo de audição ajudou a preservar intacto na memória a competência de poeta e a capacidade linguística para a escrita literária, ou seja, a poesia em cordel. Desse modo, sua memória de quando era menino e escutava seu pai lendo os folhetos ficou em seu corpo e o segue em sua escrita de hoje.

Diante disso, parece haver uma série de fatores que determinam ou influenciam os modos de inserção dos sujeitos na cultura do escrito, muito embora, o que vem antes da escrita seja uma voz, uma voz que estabelece lugar no corpo do ouvinte e alí se fixa, primeiramente – a escrita vem depois.

9 CORDEL: SABERES QUE DIALOGAM EM UAUÁ – O PAPEL EDUCATIVO DO FOLHETO.

Neste capítulo, a abordagem incide sobre a percepção dos saberes veiculados na poesia de cordel, ou seja, como os poetas de Uauá traz em seus folhetos conhecimentos/informações acerca do cotidiano vivenciado no Nordeste, bem como no contexto local. Assim, pode-se considerar o papel propedêutico e (in)formativo do cordel que pode contribuir para a construção de leitores críticos de sua realidade.

O cordel, produto de composição dita popular, tem sua importância para a cultura, a história e a educação no sertão nordestino, uma vez que vem tecendo diálogos sobre esta região ao remontar saberes e conhecimentos sobre o local e o global. Com temáticas voltadas para os problemas sociais, os folhetos de cordel evidenciava o Nordeste, levando-o ao conhecimento de todos, principalmente daqueles que não tinham acesso a jornais, já que os meios de comunicação eram escassos nas casas, por assim dizer, mais humildes.

Porém, antes, vale ressaltar que os cordéis acompanham a história sociocultural do Nordeste desde a sua chegada na época da colonização. Versejando às mais diversas temáticas, os folhetos serviram como instrumento de informação, entretenimento, bem como de formação da cidadania de uma parcela da população nordestina. Sua importância é destacada, uma vez que ele enfatiza aspectos inerentes à cultura nordestina, e se utiliza dela para trazer para o folheto aspectos de outras culturas.

Compreende-se que este tipo de literatura foi e continua sendo de grande importância para a preservação da história e da memória do cotidiano brasileiro, na medida em que os poetas deixam registrados em seus versos os fatos diários delineando o perfil da sociedade brasileira em seus contextos econômico, socioespacial, histórico e cultural. Eles versejam em seus folhetos todo um universo de temáticas, as quais reelaboram conhecimentos locais, fatos sociais, históricos e políticos, histórias de vida de pessoas influentes, bem como fatos míticos que são originários de causos e lendas. Além de temas locais, os poetas de cordel em Uauá traz para o folheto todo o universo nordestino, alargando a discussão de temas como a seca, que faz parte da composição da paisagem de Uauá, do cangaço e do coronelismo, da política, bem como outras temáticas locais.

Sobre a relevância da literatura de cordel, Matos (2004, p.76) explica que “funcionava como o grande jornal do povo, era o veículo de comunicação por excelência, pois refletia o eco das vozes dos poetas populares”. A autora ainda aponta que estes eram os “transmissores de notícias sem reticências, sem manobras, sem censuras.”

Nos folhetos de cordel, o poeta, segundo João Aleixo Rodrigues, “ a partir de uma reportagem de jornal de um fato contado pode transformar em cordel, reproduzindo de forma diferente essas informações”. Assim, o poeta utilizando diferentes fontes (re)elabora informações consistentes, as quais são narradas em versos, sejam elas advindas de um contexto específico ou não. Ele emerge enquanto um produtor de saberes; saber provido de um conhecimento não científico, mas que é oriundo de ações que são elaboradas no cotidiano e que mostram o modo de fazer e de (vi)ver dos sujeitos sociais, protagonistas na formação cotidiana, como se pode ler nos versos de Gildemar Sena:

*A literatura que vem do povo
Essência da pura sabedoria
Que vai tomando corpo
E se transforma em poesia
Que falam de fatos corriqueiros
E da força da ventania.*

Guinzburg (1989, p. 167) ao analisar o papel do saber popular haurido do cotidiano, ressalta que essa forma de conhecimento:

Não é aprendida nos livros, mas à viva voz, pelos gestos, olhares; fundava-se sobre sutilezas certamente não formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco os unia: todos nasciam da experiência, da concretude da experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite – a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento de abstração. Desse corpo de saberes locais, sem origem, nem memória ou história, a cultura escrita tentara dar a tempo uma formulação precisa.

Com isso, o poeta de cordel se vale do saber popular e o transforma em conhecimento, devolvendo em rimas àquilo que é do povo: um saber não formal, mas preñado de significados e capaz de levar ao leitor o poder crítico e reflexivo do folheto. Assim, o poeta potencializa o aprendizado da leitura e da escrita fora mesmo dos espaços formais de escolarização ou, ainda, pode ser considerado um grande aliado nesses espaços. Noutras palavras, pode-se dizer que o saber popular do

trabalho do poeta de cordel toma corpo e se materializa nos folhetos, a partir do momento em que, ao dialogar com seu leitor sobre os acontecimentos atinentes à realidade, ele imprime, nessa dialogicidade, para além da (in)formação o papel educativo, como atesta mais uma vez os versos de Gildemar Sena:

*O cordel sempre foi
Aliado na educação
Estimulou a leitura
Prestando uma boa lição
Combatendo o analfabetismo
Formando cidadão.*

Contudo, verifica-se que no espaço escolar ainda há “uma guetização desse saber, pois, para muitos educadores, eles não têm rigor científico para poderem fazer parte do mundo da escola” (ARAÚJO, 2007, p. 209). Em muitos casos são suscitados, apenas quando eventos escolares homenageiam a cultura nordestina, no entanto, ela fica lá fora nos pátios, sendo ‘estandardizadas’, sem passar por uma exausta discussão em sala de aula. Disto, o que fica é um campo de tensão entre o conhecimento científico e o saber popular.

A poesia empreendida nos folhetos de cordel potencializa a arte de ensinar e favorece a interação, a convivência e o diálogo entre os saberes, tendo em vista que ele enfatiza aspectos inerentes às identidades e a diversidade cultural, podendo contribuir, assim, para os processos educativos da interculturalidade, como apregoa Betancourt (2004):

[...] uma educação pautada na filosofia intercultural propicia esse diálogo entre grupos sociais distintos e suas práticas culturais e leva em consideração que as especificidades entre os grupos sociais, as comunidades, as sociedades e as culturas constitui um elemento enriquecedor de aprendizagem mútua (BETANCOURT, 2004, p. 306).

O ensino por essa perspectiva aventa o diálogo entre os diferentes saberes, cada um com seu peso e sua responsabilidade na formação dos sujeitos. Além disso, a escola, enquanto espaço de excelência para a promoção do respeito às diversidades sociais e culturais, não pode ficar alheia aos saberes advindo de contextos locais. Nesse sentido, o local e o global se cruzam, dialogando e intercambiando saberes na extrapolação de suas fronteiras.

O cordel, sendo um gênero textual se tece de modo simples e ao mesmo tempo complexo, pois, segundo BGG da Mata Virgem:

É impossível se fazer um cordel sem se aperceber de todo um rigor de métrica, de rima. Você sabe o que é isso? É o sujeito que às vezes nunca foi pra escola, saber calcular, como se fosse uma conta, as palavras para que elas não só se combinem, mas consigam manter a essência, os detalhes, consigam manter a legalidade da história, a normaticidade das coisas, mais a gente educa. Você já imaginou?

O fato é que a abordagem a partir dele autoriza que o sujeito leitor compreenda as mensagens nele contida, dado à objetividade e a clareza com que os temas são abordados. Para além da clareza e objetividade, aliam-se os elementos linguísticos dos quais, tão sapientemente, os poetas fazem uso. Tais elementos constituintes do cordel permitem, de modo lúdico, mágico e divertido, expressar o mundo em busca de uma dimensão crítica e reflexiva dos fatos. Mesmo que estes “seja apenas uma história fictícia que o cordelista cria e escreve, há por trás delas uma narrativa com início, meio e fim. Essas histórias quase sempre aconteceram, tem um pé de verdade” (JOÃO ALEIXO RODRIGUES).

Os caminhos perscrutados pelo folheto de cordel tem sido múltiplos, uma vez que elaboram desde histórias fantasiosas – estas fazem parte da formação do universo nordestino – até aquelas em que os poetas se atêm a fatos mais conservadores e de modo crítico, mas lúdico elaboram seus versos, como em O sofrimento do eleitor ignorante nas brenhas do sertão de Carlos Humberto:

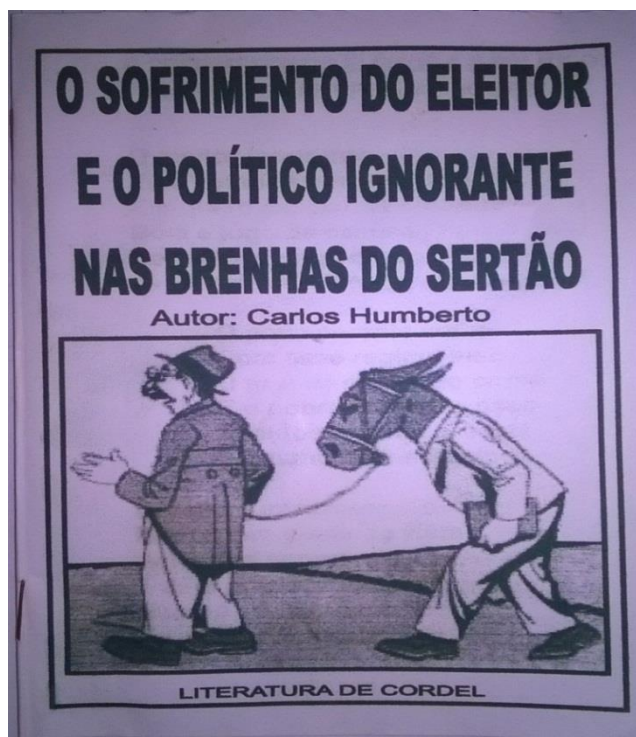


Figura 1: Capa do folheto – O sofrimento do eleitor e o político ignorante
Fonte: Arquivo pessoal

Com esse regime insosso
 O grande comendo carne
 E o pobre roendo o osso
 O sabido pegando o besta
 E botando-o no bolso

O chefe nesta gravura
 Tem cabos eleitorais
 A quem confia as chaves
 Dos seus antigos currais
 Fazendo ao povo promessas
 Ilusões e nada mais

O corrupto feito rato
 Ao Brasil não tem amor
 Na fome pelo dinheiro
 Tira do povo seu valor
 Porque todo vigarista
 Costuma ser traidor

Neste sistema falido
 Que se espalha na nação
 Surge o menino de rua
 Desonesto, marginal e ladrão
 Todos eles são sementes
 Que vem da corrupção

Nesse cordel, a política é o objeto de discussão. Ele procura discutir como o povo, principalmente no interior, é tratado por políticos que não exercem seus cargos de modo correto. O autor, utilizando essa temática, enfatiza o descaso da política para com os jovens, estes sendo alvo da corrupção, fato recorrente no sistema político brasileiro e que, portanto, pode ser abordado nas escolas.

O poeta de cordel usa palavras rimadas para ressaltar o que ocorre no cotidiano e que faz parte do mundo social e da realidade da vida, com o objetivo de se dirigir ao povo. A poesia de cordel, alçada num saber popular, possibilita a construção do conhecimento entre seus leitores, integrando-o à sua realidade, ao seu mundo e à vida. O poeta Carlos Humberto ressalta que para ele o cordel propiciou-lhe o entendimento do que era escrever, já que seu primeiro “ABC” foi o “ABC” de cordel, com isso o “mundo abriu os olhos para (ele)”.

Por meio desse trabalho, muitas vidas e histórias de vidas e lugares foram corporificados nos folhetos. Para além de registrar acontecimentos, o poeta de cordel é um tecelão da cultura, do universo simbólico de seu povo, apresentando um modo próprio de falar acerca desse povo e das ricas experiências das práticas culturais e sociais de nordestinos que transitavam e ainda hoje transitam pelo universo dos folhetos.

Outra temática recorrente nos folhetos de cordel é o cangaço, sendo, inclusive, utilizado para afirmar a identidade nordestina. Ele foi cantado pelos poetas e ganhou evidência no cenário regional e nacional. Os folhetos sobre o cangaço fazem alusão a homens e mulheres que, diante da opressão vivenciada pela diferenciação social e econômica e pelos seus feitos, ganharam status de heróis entre o povo sofrido do sertão.

Gildemar Sena de Oliveira, em *Falando de Lampião*, reproduz uma das histórias mais contadas em cordel. A partir de suas leituras em livros e em recortes de jornais, além do “que o povo conta”, Gildemar Sena perscruta a vida do cangaceiro Lampião “do início ao fim”. Isso, remonta ao que Galvão (2001), chama de processo de “decodificação” das notícias veiculadas nos jornais ou em outros meios de comunicação, para adequá-los ao universo dos folhetos a partir de sua interpretação.

Para o poeta, um cordel “pouco surge do nada. É preciso um evento, verdadeiro ou não”. Assim, o poeta vai dedilhando em seus versos a história de vida do cangaceiro mais famoso que o Nordeste já viu: Lampião. Veiculando no local um evento conhecido nacionalmente:

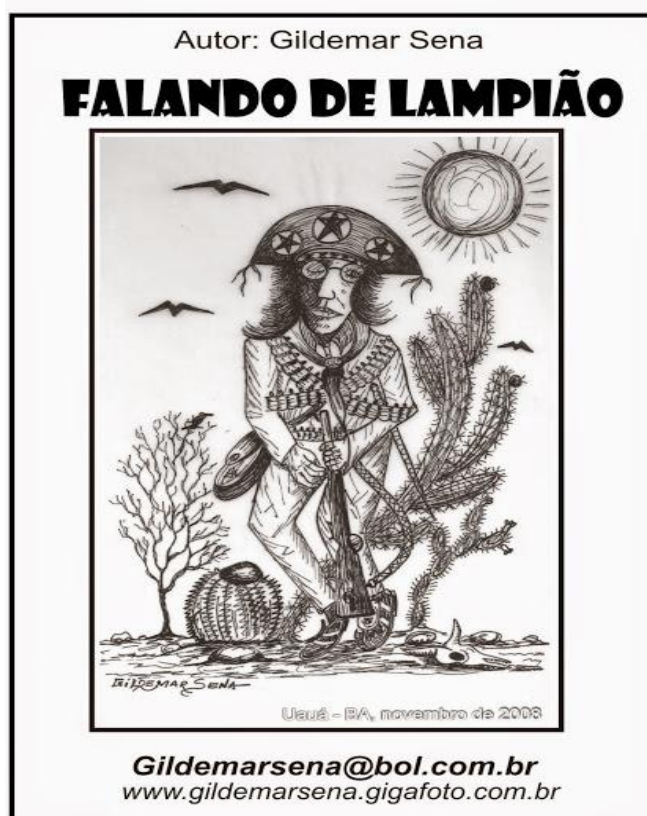


Figura 2: Capa do folheto - Falando de Lampião de Gildemar Sena
Fonte: arquivo pessoal

Virgulino Ferreira da Silva
 Conhecido Lampião
 Cortou a caatinga
 Revirou o sertão
 Andando e xaxando
 Em cada palmo de chão.

Foi ajudante de tropeiro
 Em busca de ganhar o pão
 De vaqueiro tinha o jeito
 Destemido, forte e de ação
 E o trabalho como meta
 Para sua sustentação.

Uma desavença de famílias
 Fez mudar de direção
 Gente que só queria
 Viver em paz e fazer irmão
 Danou-se a se rebelar
 Fez coroné comer na mão.

A fama de Virgulino
 Invadiu todo sertão
 Em toda roda de conversa
 Só se falava de lampião
 De boca em boca e ai indo
 Inté chegar a capital da nação.

O presidente Getúlio quando viu
 Rádios e jornal falando de lampião
 Resolver passar um pito
 Nos quebra faca do sertão
 Mandou fechar o cerco
 Na cabroeira do capitão.

[...]

Cerco fechado atravessou o rio
 O São Francisco, o velho Chicão
 Embrenhou no raso da Catarina
 Num imenso grotão
 Água tinha pra beber
 E uma boa alimentação

[...]

Passou-se muito tempo
 Sem se falar em lampião
 Pensava que tinha morrido
 Nestas bandas do sertão
 Pois quem vive de matar
 Evitar tais situações.

Sem ter tempo para o amor
 Mesmo tendo um coração
 Soube de uma admiradora
 Naqueles pedaços de chão
 Foi amor à primeira vista
 Uma verdadeira paixão.

*Mulher disposta e destemida
Era a Maria Bonita de Lampião
Deixou um sapateiro
Pelo famoso capitão
Virou a primeira dama do cangaço
Admirada em todo sertão.*

*Dos cangaceiros temos admirar
Juremeira, Beija flor e Gavião.
Tinha também outros cabras
Zabelê, volta seca e mergulhão
Sem falar nos mais valentes
Corisco, Zé Sereno e azulão.
[...]
A cabroeira cresceu que nem rama
Viçosa soltando os botões
Eram tantos cangaceiros
Que teve que fazer a divisão
Labareda, Corisco e Mariano.
Todos tenentes de Lampião.*

*Foi para o angico onde sempre foi
Procurou a gruta perto do chicão
O lugar era seguro de verdade
E gente pra lhe dá informação
E numa madrugada sem lua
Encerrou tragicamente sua missão.*

*Traído por Pedro de Candido
Viu a “costureira” fazer clarão
Estampido pra todo lado
Cabras caindo no chão
E assim na gruta do angico
Teve fim o cangaceiro Lampião.*

O poeta, através desse folheto, mostra um homem que virou mito no sertão. Lampião representava o nordestino que espoliado de suas condições, mostra sua força e luta contra as injustiças e adversidades da vida, transformando-se, muitas vezes, em um bandido, para alguns e herói, para outros.

Nas produções dos folhetos circunscrevem-os como sendo estratégias de poder e táticas de resistência. Como decifradores do mundo vivido, hermeneutas da vida e da história do povo nordestino, os poetas de cordel vão construindo histórias e abordando temas a partir dos indícios que vão recolhendo do cotidiano. Nesse sentido, a valorização das práticas cotidianas como espaço de construção de saberes é sobremaneira importante para se compreender o papel educativo da poesia de cordel, posto que os fatos cotidianos, entre a os poetas populares, são tomados como ponto de origem para que eles elaborem outro conhecimento, que mesmo não sendo científico se insere como fonte de informação. Assim, eles constroem a identidade do povo nordestino, assim como a sua própria identidade.

Em o Bode Mandigueiro, João Aleixo Rodrigues, relata uma história bem comum pelas “bandas de Uauá”, já que a cidade é conhecida por ser a “capital do bode”. Com um “pé de verdade”, o poeta Daozinho traz a história de um “bode feiticeiro”. Com isso, reativa as velhas histórias contadas em folhetos de “Trancoso”, pois o poeta povoa um grande filão de ideias compostas de saberes e múltiplos sentidos, ressignificando com o tempo o seu saber-fazer, a partir de um jeito particular de mostrar um evento a partir de um processo criativo, em que o conhecimento é uma aventura de vida e traz as marcas de um cotidiano multifacetado.

Ele conta que nas proximidades de Uauá, “há uns 5 Km tem uma fazenda de um compadre meu, João de Rosa. Lá eu tinha umas criaçãozinha que ficava junto com as dele e um dia eu falei: lá – compadre, amarre lá um bode que eu vou matar pra nós comer”:



Figura 3: Capa do Folheto - Bode Mandigueiro de João Aleixo Rodrigues
Fonte: Arquivo pessoal

*Foi na fazenda Barreiro
 Do compadre João de Rosa,
 Fui com meu irmão Raimundo
 Testemunha da história
 Eu disse segure a perna
 Que vou derrubar o bode*

*Peguei um grande cacete
De pinhão ou de peroba,
Bati na testa do bicho
Que quase caio de costas
Gritei traga a peixeira
Que vou sangrá-lo agora*

*Raimuno trouxe a peixeira
Afiada dos dois lados
Quando virei pro bicho
Só encontrei o lugar
O bode tinha corrido
Não sei como explicar*

*Fui gritando pra Raimundo
Chega que o bode correu,
O bode soltou um berro
Que a terra estremeceu
Dentro de poucos instantes
Não vi onde se meteu*

*Compadre Dão de Rosa
Que é um cabra prevenido
Tem mais de vinte cachorros
Caa qual mais destemido
Eu fui gritando os cachorros
Que só se ouvia os ganidos*

*Depois de quatorze horas
De corrida sem parar,
Raimundo ia mais perto
Eu ia mais devagar
Quando fui me aproximando
Vi o bode berrar*

O poeta, a partir de um acontecimento particular e local traz um diálogo coletivo e intercultural, pois se trata de um fato ocorrido em um local específico, a Fazenda Barreiro que fica nas proximidades de Uauá, contudo no evento ocorrido existe um reconhecimento coletivo, uma vez que tais histórias são comuns pelo sertão adentro.

Sob essa perspectiva o conhecimento produzido pelos folhetos sobre as ações de vida dos sujeitos sociais no cotidiano deve ser debatido na escola, e o poeta, de maneira engenhosa, procura mostrar isso em seus versos. Educar, tendo em vista a produção de experiências coletivas, acreditamos, é um importante papel da dimensão educativa do cordel, porque, através dos folhetos de cordel, o saber da experiência ganha sentido, e as operações que são construídas no cotidiano adquirem neles visibilidade e inteligibilidade (CERTEAU, 1994).

Dialogando sobre essas questões, a poesia de cordel desenvolve/desenvolveu, nos sujeitos, uma articulação com as práticas sociais e

culturais que ocorrem na cotidianidade, uma vez que problemas rotineiros ganham notoriedade nos folhetos, e estes chamam a atenção de seus leitores para mostrar as condições materiais e de vida de muitos sujeitos sociais.

10 CORDELISTAS EM PERFORMANCE: VOZ E GESTOS QUE ENSINAM

A poética do cordel não se aparta da performance dos cordelistas, dado a forma como cada poeta elabora seus gestos, suas emoções e sua maneira particular de declamar um folheto. Aqui a performance poética é o movimento do corpo de forma indeterminada em que o gesto, a voz, a expressão e a comunicação, a cada estrofe declamada, mostra-se no mais alto grau performático. A performance seria o instante em que o poeta e o ouvinte encontram-se na transmissão e na recepção da poesia. Mesmo sendo escrita, ela suscita a voz para declamá-la. Assim, ela é também a escrita da voz: a voz do povo que sai da boca e se fixa no papel para, em seguida, ser devolvida ao povo por meio de outras vozes – a poética. Nesse sentido, a poesia de cordel nasce do dito para dizer. Ela serve então a um circuito onde o oral e o escrito se coadunam como um registro da oralidade e também da própria história oralizada, quando transformada em performance.

Performance pressupõe corpo, lugar onde ela acontece. Nesse sentido, Zumthor esclarece que a “performance aparece como ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora” (2000, p. 222). Em síntese, a performance é entendida como o instante em que o artista, por meio de seu texto oral ou escrito, se comunica com seu interlocutor, estabelecendo entre eles o diálogo, mesmo que silencioso. Assim, o corpo do poeta é também uma ferramenta de ensino, haja vista que para a declamação da poesia de cordel, é necessário uma corporealidade que encene o ato declamado. Com isso, seu ouvinte, aliando texto (voz) e gestos consegue captar a mensagem em todos seus elementos, facilitando o processo de compreensão, a qual parece está intrinsecamente relacionado ao modo o leitor ou o poeta apresenta (encena) a narrativa. Eis o poder da poesia de cordel: potencializa aprendizados/letramentos por meio do “dito”, acompanhado pelo bailar sonoro do corpo – espaço por onde a leitura passa para chegar ao ouvinte. Com a performance provocada pela oralização do texto se aprende. O ouvinte-espectador tende a

restituir a narrativa, dando-lhe sentido. Como diria Zumthor, “é o modo vivo de comunicação poética”. Com isso, não é difícil perceber a relação entre performance e oralidade, pois neste espaço performático a voz se constitui em veículo de transmissão de saberes.

Não há algo pronto e estabelecido no ato da performance poética. O poeta, ele, se expressa e se comunica a partir do instante em que a poesia invade suas sensações elevando seu estado sensível para um universo de movimentos que não foram ensaiados. Assim, faz o poeta BGG da Mata Virgem, imerso em seu “habitat natural” às margens do Rio Vasa Barris derrama pelas “veredas cactáceas” seu amor pela terra dos Vagalumes.



Fotografia 6: BGG da Mata Virgem declamando *Uauá, Pirilampo, Vagalume*
Fonte: Arquivo pessoal

*O vagalume alumiou
 Nas águas do Vasa Barris
 Na pedra o bode berrou
 O índio com medo fugiu
 O vaqueiro que chegou
 Uauá então surgiu*

*Referência do Conselheiro
 Passagem de Lampião
 Da coluna revol^utosa
 A seca, a devoção
 Uauá é um amor
 Uauá é uma paixão*

Lá, embrenhado na caatinga, a floresta do sertão, um lugar talvez improvável, consegui capturar o instante único da performance de BGG. Seu público era os caminhantes da Primeira Caminhada dos Umbuzeiros. BGG ergueu seus braços em louvor a Uauá, recitando Uauá, Pirlampo, Vagalume. Um cordel repleto de valores e ensinamentos, pois traz muito acerca da constituição do lugar, exatamente o lugar por onde passava. O cordel faz uma cronologia da formação do município, desde o tempo em que era habitado pelos índios tapuias; remete ao Rio Vasa Barris, de grande importância para o abastecimento hídrico do município; a referência a Lampião, que passou por Uauá e a identidade de seu povo. Portanto, uma poesia prenhe de saberes, em que o corpo e a voz estão imbuídos no ato de transmitir o texto oral. Haveria então algo de mágico na performance do poeta, uma relação harmônica e sedutora da voz que enreda o ouvinte diante da declamação, e com isso ele ensina. O fato de haver a performatividade da poesia parece constituir um fator decisivo para que os ouvintes adquiram práticas de letramento e, no caso de analfabetos, possam até mesmo aprender a ler. Assim, diante disso, a performance do poeta de cordel reconstrói não somente o poder de vida que tem as palavras, mas há no ato toda uma sintonia entre palavra, corpo e gestualidade que dá ênfase a poesia declamada.

Por meio do corpo e da voz do poeta o cordel jorra. Assim, a performance se faz presente em seus gestos, capaz de suscitar até mesmo a presença do Conselheiro. São gestos fortemente demarcados, repletos de expressões faciais: a mão que se eleva ao céu, retorna à terra, “lugar de origem e de destino”, assim diz BGG. Sua voz e seus gestos ganham amplitude, a cada palavra enunciada, em um fazer e refazer de outros gestos, alargando a percepção de seus ouvintes em uma situação única, jamais reproduzível. Nesse sentido, a performance serve como o meio pelo qual a poesia é transmitida e percebida, posto que ela reclama uma encenação. Isso facilita o entendimento do ouvinte, e o encanta. Talvez o encanto que as pessoas tiveram/tem pela poesia de cordel, resida também na sua forma de transmissão. A performance seria então o momento de fascínio, articulada pela mistura de códigos linguísticos ou não: o olhar, a pausa entre uma palavra e outra, o franzir da testa, a cabeça, tronco e membros. “O corpo é um turbilhão de mensagens que ressoa códigos impraticáveis da escrita” (FERNANDES, 2002, p. 28).

A cada verso declamado, o corpo do poeta em harmonia com a natureza ao seu redor, toma uma dimensão diferente, fazendo com que sua voz ganhe uma entonação diferente, revelando aos gestos novos movimentos. Seu andar acompanhado pelo tilintar do chocalho preso a sua sinta confere à poesia uma musicalidade ancestral. Assim, cada gesto, cada palavra, cada som emitido pelo chocalho ou pelas pedras eram como se fossem esmagadas pelas pisadas marcantes do poeta, tudo isso em uníssonos, fazendo o corpo bailar uma música de beleza expressiva, compondo uma orquestra regida pelos versos que fluem de suas palavras, as quais são movidas pelo corpo em movimento, criando, assim, “uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida aqui e agora” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). Eu a recebo, eu adiro a essas palavras, ao mesmo tempo presença e saber. A obra performatizada é um diálogo, mesmo se, no mais das vezes um único participante detém essa palavra: diálogo sem dominante, sem dominado, livre troca corpórea.

O corpo que caminha na estrada contorcida, como se desvendasse labirintos inimagináveis de movimentos imprevisíveis, mas sempre acompanhado pelo chocalho – para não se perder ‘floresta’ adentro ou para dizer que está passando? Sem preocupação. E, quando menos se espera outro verso, dessa vez acompanhado pela banda de pífanos de São Paulinho, comunidade de Uauá:

*Símbolo de resistência
De cultura e tradição
Árvore Santa, umbuzeiro
É caatinga, é sertão
Sua fé inabalável
No profeta São João*

[Prego batido, ponta virada!]



Fotografia 7: BGG e a Banda de Pifanos nas veredas de Uauá
Fonte: Arquivo pessoal

A expressão se joga em uma arena de corpos acompanhados pela banda de pifanos que interagem numa mesma sinergia de um estado poético único, sem hierarquias nem determinações. Nesse sentido, a voz do poeta é mais do que uma expressão sonora, é um homem que sai de seu oculto para uma comunicação de revelação, (e)levando o saber que proveio do povo, e volta para o povo. Isso provoca no ouvinte a sensação de também ser sujeito desse espaço poético, e o é.

O poder que exerce a voz e o corpo do poeta são determinantes na compreensão da narrativa por parte do ouvinte: a voz e os gestos precisam, não somente representar a história narrada na poesia de cordel, mas sê-la. “Essa voz não é mais a mera voz que pronuncia, ela configura o inacessível; e cada uma das suas inflexões, e suas variações de totalidade, de timbre, de altura (ZUMTHOR, 1993, p. 229). Nesse sentido, a voz é presença viva que enreda poeta e ouvinte numa trama dialógica, fazendo a poesia ir além do fenômeno linguístico e das combinações das palavras em rima, uma vez que tomadas pelo batuque da zabumba, pelo somido da flauta e pelos movimentos do corpo do poeta que empunha seu cajado durante a declamação termina por combinar corpo e sonoridade culminando na “poética da voz” o que garante o funcionamento da

poesia oral mesmo tendo sido escrita, ela se materializa e ganha vida no corpo, qual é o instrumento por onde a poesia caminha e chega ao ouvinte.

Dessa maneira, a performance é uma realização poética plena. As palavras da poesia em cordel por mais simples que sejam, não estão, jamais, despida totalmente de uma estética, ao contrário, sua apreensão torna-se mais facilmente compreendida exatamente pela transmissão dessas coisas simples que se faz no cotidiano. Assim, elas são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial, tão coerente que a condição a qual é designada como poesia popular, nascida da oralidade é até mesmo esquecida.

Em presença do poeta que declama se observa muito claramente que seus gestos, sua voz atualizam no discurso a marca de sua identidade de sertanejo e, sobretudo, de afirmação do seu lugar (Uauá) que se inscreve na poesia. Compreender tal performance é também atentar para as variadas formas de transmissões de saberes que emanam da voz do poeta no ato da declamação. Portanto, a voz, além de transmitir sentimentos, ideias e emoções, pode apresentar características de estilo literário e também transmitir saber.

Sentado à sombra de uma Algaroba no Parque de Exposição de Uauá em uma manhã primaveril, João Aleixo Rodrigues reflete acerca da presença da poesia de cordel em sua vida, e traz isso por meio de gestos (quase) tímidos, comedidos, mas profundos. Ele puxa pelo fio da memória retalhos de lembranças de sua tenra idade e com pontos luminosos vai pintando um quadro de recordações sobre seus primeiros contatos com os folhetos de cordel.

Os versos performatizados pelo poeta são lembranças acolhidas por sua memória, de quando seu pai lia “os versinhos para a família toda escutar”. Hoje, Daozinho verseja aqueles versos lidos por seu pai e tantos outros que aprendeu a tecer, por conta dessa herança auditiva que se desvela ao fechar os olhos e vasculhar suas lembranças nos arquivos sensoriais para, em seguida, trazê-la a tona. É uma memória do corpo que sua voz revela. Assim, “o poeta é pois um homem possuído pela memória, o aedo é um advinho do passado, como o advinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos antigos, da idade heroica e, por isso, da idade das origens” (LE GOFF, 1990, p. 438).

Nesse sentido, as coisas representadas no passado só podem vir a tona, em nossa lembrança, graças a memória, haja vista que o processo de rememoração se

dá através do exercício do cérebro, que reativa as marcas dos resíduos deixados por nossa vida anterior.

Em gestos miúdos o silêncio que antecede a lembrança do poeta cede lugar à performance (quase solitária), entrecortada por silêncios, novamente, como que se buscasse lá longe novos retalhos para compor seu poema, ainda frágil, embora verossímil. Sua expressão vai revelando um estado poético vivido pelo corpo que se mostra, criando significações antes latentes. É como a vagem daquela algaroba que, ao eclodir, se transforma em árvore, revelando do oculto as raízes, o tronco, os galhos, as folhas, os frutos, as cores, o poema:

ABC do Zé Garcia

*Quem lê essa história toda
Do jeito que foi contada
Vê logo que o falso amigo
Que nunca serviu de nada [...]*

*Morava um camponês
No subúrbio do ducado
Já fazia sete anos
Que ele tinha aviuvado
Só ficou com dois filhinhos
No que mais tinha cuidado*



Fotografia 8: Performance poética de João Aleixo Rodrigues
Fonte: Arquivo pessoal

O transbordar da poesia, por meio da performance, explode os sentidos, tornando os gestos, ainda que miúdos, expressivos, pois é acompanhado pela profundidade de sua memória, a qual se revela pelo olhar que transborda além à superfície. Desse modo, a expressão por meio da poesia adquire uma dimensão

ampla que entrelaça seu ouvinte, fazendo do corpo palco de encenação para a apreensão dos saberes veiculados pela poesia de cordel.

Nessa perspectiva a declamação não se restringe somente a performance, que o próprio ato declamatório exige e reclama, posto que o que encanta o ouvinte é exatamente a cena criada pelo intérprete. Nesse jogo há muito mais, o poeta usa sua voz vibrante, viva na garganta, como um instrumento de comunicação. O que ele diz não é apenas poesia, mas, antes, conhecimento, potência de formação de leitores, que mesmo não sabendo ler, como é o caso dos “ouvintes” de Galvão (2001), transportam-se para o universo dos folhetos e são capazes de restituir toda a cena, posto que o fato de ter na voz a mediação dessa escrita, parece constituir um fator decisivo para que se vivenciem práticas de letramento. Dessa forma, a performance também vem servir como forma do entendimento da escrita, portanto, potencializadora de letramento ante a essa escrita literária que é a poesia de cordel.

11 DESCAMINHOS – BREVES CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

*Palavras, tendas nômades armadas
ao longo de uma vida
reunidas, acampamento de uma noite
imagem ao despertar desfeita depois
fortemente carregadas sobre a alma
sombria
mais uma vez para o novo dia.*

Paul Zumthor, 2005.

Quem disse que eu quero chegar ao fim!? Porque o fim é sempre o começo. Nessa viagem (des)aprendo para que eu possa chegar ao meu destino e, às vezes procuro gastar o máximo de tempo em companhia de um caracol qualquer, só para a caminhada não acabar depressa. Lembro-me, quando criança, tinha que percorrer, entre ida e volta, 6 km até a escola, e me demorava sobre algumas árvores também para descansar, mas também para ‘conversar comigo’, acho que elas já me conheciam. No tanque de D. Dalva parava para beber água, barrenta mesmo do jeito que era. Tudo bem, que as paragens fazia parte do descanso, mas era também uma forma de alongar o trajeto.

Na lentidão da carona do caracol, paro para mirar uma pedra, comprometendo a temporalidade da pesquisa, pois a todo instante procuro ouvi os sotaques das origens nas águas dormentes que escorrem nos filetes de minha memória, e como “todo sonhador é um poeta” (BACHERLARD, 2005, p. 11) em potencial, encontrei-me perdida na leveza do voo.

Pela necessidade de desenvolver outro olhar frente a pesquisa no sentido de me lançar em outras categorias de estudo, me vi emaranhada em pensamentos de teóricos importantes de várias áreas do conhecimento. Eles me ajudaram a pensar o objeto de pesquisa de forma mais larga e profunda. Pela necessidade também de adentrar um território de pesquisa: o campo, fez com que eu saísse do meu lugar comum que, como estudante de Letras, havia me habituado à primazia do trabalho de análise do texto literário.

Com essa minha outra identidade, sem jamais abri mão da anterior, uma vez que o texto literário se configura como elemento de tradução de uma cultura, sendo, portanto, um dos materiais do pesquisador para entender os diversos saberes, trago

algumas proposições (não) finais para esse texto, sabedora de que elas não se configuram como fechamento desta pesquisa, ao contrário, é apenas a inauguração dos meus caminhos pela diversidade de mundos que se mostram logo à minha frente, dada a sua continuidade. O que ora se apresenta é apenas um rascunho, um esboço do trabalho que pretendo desenvolver ao longo dessa jornada chamada vida.

Traduzo o período em que estive contrita em sala de aula, pagando os créditos do Mestrado, como algo que, em certa medida, impediu-me de estar ao mesmo tempo, também em campo, já que este se estende fora dos limites do DCH-III – Departamento de Ciências Humanas, Campus Juazeiro. Então, na medida em que o tempo permitia, porque tinha que dá conta de uma demanda de leitura e pesquisa para as disciplinas, incorri em algumas visitas de reconhecimento, quase como se fosse uma “cartografia do imaginário”.

A partir de leituras empreendidas nas próprias disciplinas, me propus a confeccionar uma cartografia da poética oral de Uauá, salientando a poesia de cordel. Seu primeiro passo foi a idealização do tear, corpo do trabalho textual desta dissertação que vem sendo cerzida também pelas patas do caracol.

Desde então venho fazendo dobras no papel, no intuito de construir uma base teórica que me permitisse pensar tal cartografia, a qual se desenhou após as visitas in loco, posto que elas me permitiram reconhecer que em minha área de estudo cabia tal empreitada. Assim, me lancei no espaço (nave) da pesquisa, percorri itinerários no meio da “caatigona”, ouvindo somente “as vozes do mato”. Tal demanda já havia me colocado na condição de cartógrafa rumo ao exercício etnográfico de recolha através do olho. Preferi, antes, perfazer os caminhos da área de estudo, como se estivesse a catar caracóis.

Embrenhar-me por este caminho, no entanto, foi uma tarefa árdua e complexa, que exigiu o exercício de compreender como o ser humano se enxerga diante de sua própria permanência no lugar e de como ele (res)guarda os modos de fazer, que são práticas de uma voz ancestral repetida aos corpos através dos tempos.

Desse modo, ao longo desse trabalho procuramos demonstrar como a poética de cordel potencializou o letramento dos poetas de Uauá, situando-os no contexto de oralidade. Para além, dizer que a poesia de cordel, mesmo sendo um artefato

popular que nasce da oralidade, é um espaço de intersecção de saberes e articulador das experiências dos sujeitos sociais e que, portanto, não pode ser atribuído a ela um lugar menor, haja vista toda complexidade estilística para sua elaboração. A abordagem escolhida para a análise, permitiu visualizar os fenômenos que serve como sustentação a essa produção cultural. A linha que tece o cotidiano dos sujeitos e o transforma em poesia, cede espaço para o retorno desta poesia aos mesmos sujeitos, alargando, portanto, a visão de si através da poesia.

Assim, ao tomá-la também como locus investigativo, pudemos evidenciar seu papel educativo inerente não somente ao conteúdo que apresenta, mas, relacionado ao modo como o poeta se utiliza dos elementos performáticos (corpo e voz) no ato da declamação, fazendo com que seu ouvinte seja embalado no encatamento da poesia. Nesse contexto ela é um importante espólio do imaginário popular que pode intervir de modo quase inestimável para a aprendizagem, seja em espaços formais de ensino ou, simplesmente, em momentos de leitura descomprometida.

A abordagem de que a poesia de cordel favoreceu à formação dos poetas cordelistas de Uauá, quanto a escrita, portanto, aos processos de letramento implica mover algumas práticas conservadoras da pedagogia, apontando caminhos mais criativos, fora mesmo do espaço escolar, considerando os saberes produzidos no local. Esses saberes, por sua vez, contribui para a transformação da sociedade e do paradigma de que o livro didático é o melhor professor e de que só se aprende no banco da escola (GALVÃO, 2001). Nesse sentido, a poesia de cordel é um poderoso artefato de aprendizagem, posto que é uma expressão cultural e uma forma de produção de conhecimento, experienciada e vivida a partir das práticas culturais.

Ela, por si só, é um forte veículo de (in)formação pelo seu teor educativo, já que suas narrativas são sempre relatos de vozes, não esquecidas, mas capitaneadas pela escritura. Essas vozes ensinam e por meio do saber popular enriquece a cor da cultura local. Os poetas de cordel, sendo os repórteres do povo, narram da vida, do Nordeste, do Brasil, fazem com que suas poesias, enquanto expressão cultural, mesmo na contemporaneidade, sejam permanentemente atualizadas no desempenho social.

Desse modo, a partir do saber popular que constitui a poesia de cordel, e dado seu caráter formativo, essa pesquisa contribui sobremaneira para o campo da educação, alargando as paredes da sala de aula, para que ela busque fora dos

livros didáticos “outra” maneira de pensar o mundo e de ‘ensinar’, primando pela valorização dos saberes produzidos na cotidianidade local, que longe de ser um conhecimento mistificado ou mistificador, ele se apresenta pleno em sua dimensão libertadora, podendo ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico – eis, a contribuição da poesia de cordel para a educação.

Pensar a existência a partir das humanidades, sem contudo, afastar a racionalidade das ciências naturais. Mas pensar que os sujeitos imerso em sua ambiência promovem conhecimentos belíssimos e que são repassados vocalmente, ou não, de pai para filho: um ensinando ao outro, contando para o outro – a vida é uma narrativa, vivemos de contar histórias. Os poetas de cordel são formados a partir dessas vivências que lhes proporcionam, mesmo longe dos bancos da escola uma aprendizagem com base no que eles veem e ouvem, com isso elevam-se na formação literária e escrita, transmitindo a outros seus saberes. Aqui a história acaba e começa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes**. João Pessoa, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARROS, Manoel. **Gramática Expositiva do Chão (Poesia quase toda)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994. In: EUZÉBIO, Donizeth Michelle. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95723/296110.pdf?sequence=1>>. Acesso em 16/02/2014.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.
- BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. *Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice*. *Journal of Literacy Research*, v 34, n.3, p. 337-356, 2002. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. et al. **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p. 35.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Itatiaia/ EDUSP, 1984.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. São Paulo: Forense, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura (Org)**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1998.
- _____. **Cultura Escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antóio Saborit**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Humanidades: escutar os mortos com os olhos**. Estudos Avançados, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>>. Acessado em 27/03/2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COOK-GUMPERZ, J.; GUMPERZ, J. *From oral to written culture: the transition to literacy*. Hillsdale: Erlbaum, 1981. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita: uma revisão**. Cadernos de pesquisa. V 36, nº 128, 2006, p. 403-432. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07>>. Acesso em 23/01/2015.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. Tradução: José Fernandes Dias. São Paulo: Cultrix, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIEGUES, Antônio Carlos S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996: 169.

ECO, Humberto. **O pêndulo de Foucault**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

FARES, Josebel Akel. **Viagens e cartografias em Paul Zumthor: (re)leituras**. In: Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, 2008.

_____. *Por uma cartografia da cidade: hologramas teóricos*. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa e educação**. Belém: EDUEPA, 2012.

_____. **Poéticas orais: repertório orais em experiências escolares**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, XXII, Natal. Anais. 2014.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **A voz e o sentido: poesia oral em sintonia**. São Paulo: UNESP, 2007.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Cavalaria em cordel: os passos das águas mortas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **Fausto no Horizonte**. São Paulo, Hucitec/Educ, 1995.

_____. **Cultura das Bordas: edição, comunicação, leitura**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2010.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. *Representações da escola e do alfabetismo no século XIX*. In: GALVÃO, A. M.O.; BATISTA, A. A. G.; (Orgs). **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 151-174.

FONSECA, Aleilton. **Memorial dos corpos sutis: série a Bahia de Eros**. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2012.

FONTES, Oleone Coelho. **Uauá, terra dos vagalumes**. Salvador: Formu2001, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. et al. **História da cultura escrita: séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da performance.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

GRAFF, H. *The Legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society.* Bloomington: Indiana University Press, 1987. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita: uma revisão.** Cadernos de pesquisa, 2006.

GUINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de moleiro perseguido pela inquisição.** Trad.: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** 2 ed. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado.** São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

HAVELOCK, E. *A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna.* In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.) **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

HÉBRARD, Jean. *O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?* In: CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura.** Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JAHN, Lívia Petry. **A Literatura de cordel no século XXI: novas e velhas linguagens na obra de Klévisson Viana.** Porto Alegre, 2011.

JUNG, Neiva Maria; SALEFH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Letramentos: concepções de escrita e pontuação.* In: **Dossiê de Estudos Linguísticos: línguas e letras.** Vol. 12, nº 22, 2011, p. 195-216.

KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* (Org). In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. *Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos.* In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos.** Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 17-37.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Série pesquisa em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

LEONARDELLI, Poliana Barnabé. **Patativa do Assaré e a imortalidade do canto: oralidade, memória e religião.** Vitória, 2009.

LUCENA, Bruna Paiva. **Espaços em disputa: o cordel e o campo literário brasileiro.** Brasília, 2010. 88f. Disponível em:

<http://www.gelbc.com.br/pdf_teses/Bruna_Paiva.pdf>. Acesso em 21/04/2014

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirrefencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALLEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador : EDUFBA, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, Edilene. **Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética.** Goiânia: Habitus, 2007.

MCLUHAN, Marshal. **A galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico.** Trad.: Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível.** São Paulo: Ática, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito.** In: **Os Pensadores.** São Paulo, 1984; orig. *L'oeil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964.

_____. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes , 1999.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos.** São Paulo: Cultrix, 1968.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Edgar de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓBREGA, José Dionísio. **Jerônimo Ribeiro e os grandes povoadores de Uauá.** *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.* Salvador, . v. 103. n. 23. P. 75-109, 2008.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.**

Campinas: Papirus, 1998.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. Trad. Maria Leonor Loureiro. São Paulo: UNESP, 2002.

QUINTELA, Vilma Mota. **O Cordel no fogo cruzado da cultura**. Salvador, UFBA, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUCH, Jean. *Cine-Ethography – Jean Rouch*. Minneapolis, University of Minneapolis Press, 2003. In: **O lugar das poéticas orais**. FARES, Josebel Akel. *Revista do GT de literatura oral e popular da ANPOLL – Boitatá*, n.17, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Uma cartografia simbólica das representações sociais**. *Rev. Crítica de Ciências Sociais*, nº 24. P. 139-172, 1988. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF>. Acesso em 05/07/2014

SANTOS, Idellete Muzart Fonseca dos. **Fronteiras do literário: Literatura oral Brasil/França**. Zilá Bernd (Org). Porto Alegre; UFRGS, 1995.

_____. **Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. Campinas: Unicamp, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. In: EUZÉBIO, Donizeth Michelle. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95723/296110.pdf?sequence=1>>. Acesso em 16/02/2014.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento: Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003**.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *filol. linguist. Port*, nº8, p. 451-464, 2007. Disponível in <http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *Cad. CEDES vol.33 n. 89 Campinas Jan./Apr. 2013*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em: 20/12/2014.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES JÚNIOR, Luiz. **O mito na literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1980.

TORRES, Paulo Rosa. **Terra e territorialidade das áreas de fundos de pasto no semiárido baiano**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013

VIANA, Luis Diaz G. **Palabras para el pueblo: Aproximación general a la literatura de Cordel**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2000.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Analfabetismo y alfabetización**. In: GALVÃO, A. M.O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs). **Leitura: prática, impressos e letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 152.

VIRÃES, Múcio Valença. **Regionalização de Vazões nas Bacias Hidrográficas Brasileiras: estudo da vazão de 95% de permanência da sub-bacia 50 – Bacias dos rios Itapicuru, Vaza Barris, Real, Inhambupe, Pojuca, Sergipe, Japarutuba, Subaúma e Jacuípe**. Recife: CPRM, 2013. Disponível em: http://www.cprm.gov.br/rehi/regionalizacao/sub_bacia_50/relatorio_sub_bacia50.pdf >. Acesso em 16/04/2015.

XAVIER, Maria do Socorro Cardoso. **Tesouro redescoberto: a riqueza do folheto em verso**. João pessoa: Universitária, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. G.B.; (Org). **Leitura: práticas, impressos e letramentos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 75-93.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Escritura e Nomadismo**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê, 2005.

_____. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS



LINHA DE PESQUISA – LETRAMENTO E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

LOCAL _____ DATA _____

| DADOS PESSOAIS |
|--|
| NOME: |
| ENDEREÇO: |
| JÁ MOROU EM OUTRO LUGAR? |
| SE SIM, A QUANTO TEMPO MORA NO ATUAL ENDEREÇO? |
| DATA DE NASCIMENTO: |
| OCUPAÇÃO: |
| QUANTOS FILHOS TEM? |
| SE SIM, QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DELES? |
| |

| DADOS ESCOLAR |
|---|
| EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO |
| <input type="checkbox"/> ATÉ 1 ANO <input type="checkbox"/> 2 A 4 ANOS <input type="checkbox"/> 4 a 8 ANOS <input type="checkbox"/> MAIS DE 9 ANOS |
| VOCÊ LEMBRA SOBRE SEUS PRIMEIROS CONTATOS COM A LEITURA? |
| QUEM LHE ENSINOU A LER? FOI UM PROFESSOR, PARENTE OU APRENDEU SOZINHO (A) ? |
| PORQUE PAROU DE ESTUDAR? |
| GOSTARIA DE TER CONTINUADO NOS ESTUDOS? |

| |
|--|
| |
|--|

DADOS DA PESQUISA

VOCÊ CONHECE FOLHETOS DE CORDEL?

SE SIM, CONHECE POR ALGUM OUTRO NOME?

QUAL (IS)

JÁ LEU FOLHETOS DE CORDEL? LEMBRA COMO FOI?

SE SIM, TINHA ALGUM TEMA QUE MAIS GOSTAVA DE LER? QUAL(IS)

COM QUAL FREQUÊNCIA FAZIA A LEITURA

() RARAMENTE

() ÀS VEZES

() SEMPRE

LEMBRA DE ALGUM CORDEL?

PORQUE LIA?

AINDA LER?

JÁ OUVIU ALGUÉM LENDO CORDEL? COMO SE SENTIA?

JÁ LEU CORDEL PARA ALGUÉM?

A LEITURA DO CORDEL AJUDOU NO DESENVOLVIMENTO DA SUA LEITURA?

A LEITURA DO CORDEL AJUDOU NA COMPREENSÃO DOS FATOS OCORRIDOS NA SUA REGIÃO OU MESMO SOBRE O QUE ACONTECIA LÁ FORA?