



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA



BIANCA FARIAS DA SILVEIRA

**LITERATURA ORAL NA ESCOLA PÚBLICA: QUEBRANDO
PARADIGMAS, SEMEANDO SABERES**

João Pessoa

2017

BIANCA FARIAS DA SILVEIRA

**LITERATURA ORAL NA ESCOLA PÚBLICA: QUEBRANDO
PARADIGMAS, SEMEANDO SABERES**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de concentração em Linguística e Práticas Sociais, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para à obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ignez Novais Ayala

João Pessoa

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S587l Silveira, Bianca Farias da.
Literatura oral na escola pública: quebrando
paradigmas, semeando saberes / Bianca Farias da Silveira. -
João Pessoa, 2017.
199 f. : il. -

Orientadora: Maria Ignez Novais Ayala.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Cultura Popular. 2. Literatura Oral. 3. Proposta
didático-pedagógica. 4. Escola - João Pessoa - PB. 5.
Ensino - Aprendizagem. 6. Produção Cultural. I. Título.

UFPB/BC

CDU – 398(043)

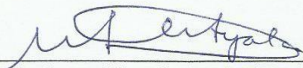
BIANCA FARIAS DA SILVEIRA

**LITERATURA ORAL NA ESCOLA PÚBLICA: QUEBRANDO PARADIGMAS,
SEMEANDO SABERES**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de concentração em Linguística e Práticas Sociais, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para à obtenção do grau de Doutora em Linguística.

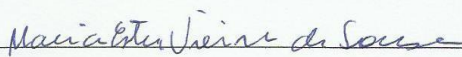
Aprovada em 20/06/2017.

BANCA EXAMINADORA



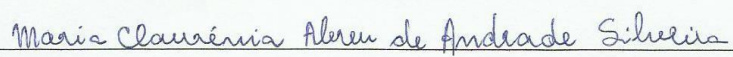
Prof. Dra. Maria Ignez Novais Ayala (PROLING/UFPB)

Orientadora



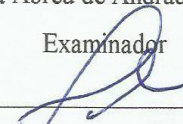
Prof. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa (PROLING/UFPB)

Examinador



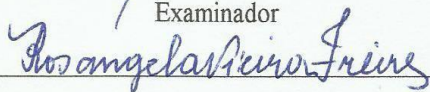
Prof. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (PROLING/UFPB)

Examinador



Prof. Dr. Marcos Ayala (PPGS/UFPB)

Examinador



Prof. Dra. Rosangela Vieira Freire (IFPB)

Examinador

Prof. Dra. Carla Lynn Reichmann (PROLING/UFPB)

Suplente

Prof. Dra. Kelly Sheila Inocência Aires (IFPB)

Suplente

À Luna, filha amada, pela oportunidade de
vivenciar a mais pura forma de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde, determinação e superação das dificuldades, guiando-me em todas as veredas.

Aos meus pais que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Aos meus irmãos que sempre estiveram comigo nos momentos de difíceis e de alegria.

A Reginaldo Braz de Mendonça, agradeço a compreensão da minha ausência e correria em cada semestre letivo e por se empenhar ainda mais nos cuidados com a nossa filha para que eu pudesse me dedicar a pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba, pelo apoio institucional.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em nome de Lucienne C. Espindola, pela atenção ao longo do curso.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Ronil Ferraro e Valberto Cardoso, pelo auxílio e presteza.

À Profa. Dra. Maria Ignez Novais Ayala, orientadora. Meus agradecimentos se estendem pela sua fundamental contribuição no curso desta tese, pela destreza com que me ajudou a ouvir a voz dos artistas populares e pela forma como me guiou no universo da pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Ester Vieira de Sousa, agradeço a gentileza de ler o trabalho e por fazer as suas considerações ajudando-me a revisar o texto final.

À Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, a contribuição na minha vida acadêmica desde o curso de graduação em Pedagogia, pelo seu profissionalismo e por me fazer despertar para as múltiplas oralidades.

Aos membros da banca por terem aceitado o convite para avaliar esta tese de doutorado.

A Danielle Gomes do Nascimento pela amizade que se consolidou na trajetória do curso de doutorado.

Aos amigos e brincantes da cultura popular, Mestre Maciel, Seu Elias e Seu Gerson por partilhar o tesouro cultural.

Aos integrantes da Lapinha Jesus de Nazaré por se dedicar a essa manifestação de cultura popular.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, que oportunizam o meu crescimento profissional a cada dia de trabalho.

Qualquer elaboração oral por mais que pareça simples divertimento encerra sempre algo de utilidade, de preceito e de etiqueta. Entendemos, dessa maneira, que a literatura oral popular envolve todas as formas de expressão, contos, cantos, adivinhas, orações, simpatias, ditados, frases feitas, lendas, mitos, etc., resultando num conjunto assaz complexo, não só por causa da sua diversidade quanto à forma de comunicação, como também pelo seu significado no contexto da cultura popular. A simples enumeração das diferentes formas de expressão já por si mesma está a indicar a sua decorrência de um sistema social em que ideias e os valores de todos os tipos impõem perspectivas e implicam em expectativas de comportamento e convívio.

(Oswaldo Elias Xidieh)

RESUMO

O presente estudo visa demonstrar, a partir da apresentação de uma proposta didático-pedagógica resultante de um relato de experiência, a viabilidade e a necessidade de inclusão da literatura oral como conteúdo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, situada no bairro de Mandacaru, em João Pessoa-PB. No processo de construção da proposta, deu-se a conhecer três produtores culturais do bairro em que a escola está localizada: José Maciel de Sousa, mestre da Lapinha Jesus de Nazaré, José Elias do Nascimento, poeta e brincante da cultura popular e Vicente Bezerra de Macedo, memorialista conhecido popularmente como Seu Gerson, que relata a história do surgimento e desenvolvimento do bairro de Mandacaru desde a década de 1930. Apresentou-se, a partir dos próprios relatos dos colaboradores culturais, o contexto sócio histórico e cultural em que se insere a escola, viabilizando a análise das formas de manifestações culturais partilhadas por eles, a coleta de dados, o cruzamento de informações e uma maneira de compreender a produção cultural em meio à dinâmica social da comunidade mandacaruense. Descreveu-se, também, as etapas da proposta didático-pedagógica de inserção da literatura oral no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental, vivenciada de forma gradativa, durante quatro anos consecutivos. Do ponto de vista teórico-metodológico, este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação. Para balizar as discussões, recorreu-se as orientações de Xidieh (1993), as técnicas de entrevistas e depoimentos de Thompson (1992), as reflexões relacionadas ao currículo escolar, como as de Silva (2000, 2004 e 2010), aos estudos realizados no campo da memória, como os de Bergson (1990), Bosi (2010) e Halbwachs (2006), as pesquisas específicas voltadas para as manifestações de cultura popular, a exemplo de Ayala (1997, 2003 e 2011), Ayala e Ayala (2000), Bacalhão (2006) e Fernandes (2003). Os resultados mostraram que a relação entre cultura popular e escola é tensa. Tanto pela falta de conhecimento de alguns professores inerentes às particularidades da língua na modalidade oral, fundamentais no estudo da literatura popular, quanto pelos paradigmas arraigados de que a cultura popular está associada ao pitoresco, ao exótico, aos “erros” linguísticos. Mediar a presença dos representantes culturais no cotidiano escolar foi uma forma de confrontar experiências e modos de vida diferentes, discutindo de forma natural e sistematizada, os modos de fazer e de viver que transpassam a história do povo mandacaruense, quebrando paradigmas, semeando saberes.

Palavras-chave: Cultura popular; Literatura oral; Proposta didático-pedagógica; Escola.

ABSTRACT

The present study aims to demonstrate, from the presentation of a didactic-pedagogical proposal resulting from an experience report, the feasibility and the need to include oral literature as content of teaching and learning in the final years of elementary Municipal school Senador Ruy Carneiro, located in the neighborhood of Mandacaru, in João Pessoa-PB. In the process of construction of the proposal, three cultural producers from the neighborhood where the school is located: José Maciel de Sousa, master of Lapinha Jesus of Nazareth, José Elias do Nascimento, poet and playwright of popular culture and Vicente Bezerra de Macedo, a popularist known as Seu Gerson, who recounts the history of the emergence and development of the Mandacaru neighborhood since the 1930s. The socio-historical and cultural context in which Inserts the school, making possible the analysis of the forms of cultural manifestations shared by them, the collection of data, the crossing of information and a way of understanding cultural production in the midst of the social dynamics of the Mandacar community. It was also described the stages of the didactic-pedagogical proposal of insertion of the oral literature in the school curriculum of the final years of the elementary school, experienced in a gradual way, during four consecutive years. From a theoretical-methodological point of view, this work was developed through an action research. In order to mark the discussions, we used the orientations of Xidieh (1993), the techniques of interviews and testimony of Thompson (1992), the reflections related to the school curriculum, such as those of Silva (2000, 2004 and 2010) In the field of memory, such as those of Bergson (1990), Bosi (2010) and Halbwachs (2006), the specific research aimed at the manifestations of popular culture, like Ayala (1997, 2003 and 2011), Ayala and Ayala (2000), Bacalhao (2006) and Fernandes (2003). The results showed that the relationship between popular culture and school is tense. Both by the lack of knowledge of some teachers inherent in the peculiarities of the language in the oral mode, fundamental in the study of popular literature, as well as by the entrenched paradigms that popular culture is associated with the picturesque, exotic, linguistic "errors". Mediating the presence of cultural representatives in everyday school life was a way of confronting different experiences and ways of life, discussing in a natural and systematized way the ways of doing and living that transcend the history of the Mandacar people, breaking paradigms, sowing knowledge.

Keywords: Popular culture; Oral Literature; Didactic-pedagogical proposal; School.

RESUMEN

El presente estudio pretende demostrar, a partir de la presentación de una propuesta didáctico-pedagógica resultante de un relato de experiencia, la viabilidad y la necesidad de inclusión de la literatura oral como contenido de enseñanza y aprendizaje en los años finales de la enseñanza fundamental de la Escuela Municipal Senador Ruy Carneiro, situada en el barrio de Mandacaru, en João Pessoa-PB. En el proceso de construcción de la propuesta, se dio a conocer a tres productores culturales del barrio en que la escuela está ubicada: José Maciel de Sousa, maestro de la Lapinha Jesús de Nazaré, José Elias do Nascimento, poeta y bromista de la cultura popular y Vicente Bezerra De Macedo, memorialista conocido popularmente como Su Gerson, que relata la historia del surgimiento y desarrollo del barrio de Mandacaru desde la década de 1930. Se presentó, a partir de los propios relatos de los colaboradores culturales, el contexto socio histórico y cultural en que se A la escuela, viabilizando el análisis de las formas de manifestaciones culturales compartidas por ellos, la recolección de datos, el cruce de informaciones y una manera de comprender la producción cultural en medio de la dinámica social de la comunidad mandacaruense. Se describieron, también, las etapas de la propuesta didáctico-pedagógica de inserción de la literatura oral en el currículo escolar de los años finales de la enseñanza fundamental, vivenciada de forma gradual, durante cuatro años consecutivos. Desde el punto de vista teórico-metodológico, este trabajo fue desarrollado por medio de una investigación-acción. Para balizar las discusiones, se recurrió a las orientaciones de Xidieh (1993), las técnicas de entrevistas y testimonios de Thompson (1992), las reflexiones relacionadas al currículo escolar, como las de Silva (2000, 2004 y 2010), a los estudios realizados En el campo de la memoria, como los de Bergson (1990), Bosi (2010) y Halbwachs (2006), las investigaciones específicas dirigidas a las manifestaciones de cultura popular, a ejemplo de Ayala (1997, 2003 y 2011), Ayala y Ayala 2000), Bacalháo (2006) y Fernandes (2003). Los resultados mostraron que la relación entre cultura popular y escuela es tensa. Tanto por la falta de conocimiento de algunos profesores inherentes a las particularidades de la lengua en la modalidad oral, fundamentales en el estudio de la literatura popular, como por los paradigmas arraigados de que la cultura popular está asociada al pintoresco, al exótico, a los "errores" lingüísticos. Mediar la presencia de los representantes culturales en el cotidiano escolar fue una forma de confrontar experiencias y modos de vida diferentes, discutiendo de forma natural y sistematizada, los modos de hacer y de vivir que traspasan la historia del pueblo mandacaruense, rompiendo paradigmas, sembrando saberes.

Palabras clave: Cultura popular; Literatura oral; Propuesta didáctica-pedagógica; Escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mestre Maciel-----	48
Figura 2 - Certificado de participação no IV Encontro Mestres do mundo-----	50
Figura 3 - Seus Elias-----	56
Figura 4 - Seu Gerson-----	75
Figura 5 - Foto aérea do bairro de Mandacaru-----	92
Figura 6 - Entrada da fazenda Boi Só-----	102
Figura 7 - Casarão da fazenda Boi Só-----	102
Figura 8 - Linha férrea, onde se localizava a antiga estrada da Bocaia-----	103
Figura 9 - Rio Mandacaru-----	106
Figura 10- Antigo São Luiz Cine Teatro-----	106
Figura 11- Mestre Maciel e Dona Antônia Alcântara-----	114
Figura 12 - Integrantes do conjunto musical da Lapinha Jesus de Nazaré-----	118
Figura 13 - Kombi utilizada para o transporte-----	119
Figura 14 - Ensaio da Lapinha (3ª idade) no Centro de Referência da Cidadania-----	119
Figura 15 - Pastoras da Lapinha Jesus de Nazaré (3ª idade) organizadas em filas paralelas	120
Figura 16 - Morte e ressurreição da Contramestra-----	121
Figura 17 - Divulgação do CD de Francisco Diniz na <i>internet</i> -----	152
Figura 18 - Formação com os professores (a)-----	163
Figura 19 - Formação com os professores (b)-----	163
Figura 20 - Apresentação sobre a lapinha-----	168
Figura 21 - Apresentação referente aos dizeres da feira-----	168
Figura 22 - Entrevista com uma rezadeira-----	168
Figura 23 - Exposição de folhetos nordestinos-----	168
Figura 24 - Apresentação de emboladas-----	168
Figura 25 - Receitas culinárias e degustação-----	168
Figura 26 - Mestre Maciel na sala de aula-----	171
Figura 27 - Ensaio da Lapinha Jesus de Nazaré-----	173
Figura 28 - Alunos assistindo ao ensaio da lapinha-----	173
Figura 29 - Momento de entrevista com Seu Elias na biblioteca da escola-----	175
Figura 30 - Seu Elias explicando aos alunos sobre a forma composicional do cordel-----	176
Figura 31 - A participação de Seu Elias como jurado na culminância do projeto de leitura-----	177
Figura 32 - Seu Gerson dando uma palestra para os alunos-----	178
Figura 33 - <i>Banner</i> produzido pelos professores retratando a história e a cultura do bairro-----	181
Figura 34 - Alunos apresentando sobre o patrimônio histórico-cultural de Mandacaru-----	181
Figura 35 - Alunos fazendo encenações teatrais-----	182
Figura 36 - Alunos dançando músicas da tribo indígena-----	183
Figura 37- Professora de Educação Física e alunos dançarinos da lapinha-----	183
Figura 38 - Apresentação da Lapinha Jesus de Nazaré-----	184
Figura 39 - Os artistas populares posando para a foto com os alunos-----	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Convenções utilizadas para a transcrição-----	46
Quadro 2 - Grupos de estudos e discussões na formação continuada dos professores-----	163
Quadro 3 - 1º Dia de apresentações: Quarta-feira, 23/10/2013-----	167
Quadro 4 - 2º Dia de apresentações: Quinta-feira, 24/10/2013-----	167
Quadro 5 - Projeto Gêneros orais formais: atividades proposta-----	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEFININDO OS CAMINHOS	22
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: NAS VEREDAS DA CULTURA POPULAR	22
1.1.1 Cultura popular: um campo fecundo de sentidos e saberes	22
1.1.2 A cultura popular sob duas perspectivas: a conservação e a transformação	29
1.1.3 Currículo escolar e cultura popular: encontros e desencontros	35
1.2 A PESQUISA DE CAMPO: ADENTRANDO O CAMPO DOS SABERES E FAZERES DOS ARTISTAS POPULARES E DO MEMORIALISTA DE MANDACARU	42
1.2.1 O processo de transcrição e análise dos dados	45
2. CONHECENDO OS PRODUTORES CULTURAIS DO BAIRRO DE MANDACARU: UMA CONFLUÊNCIA DE SABERES NAS ENTREVISTAS	48
2.1 MESTRE MACIEL DA LAPINHA	48
2.2 SEU MACIEL PARA MESTRE MACIEL: O PRIMEIRO ENCONTRO	49
2.3 A VOZ E A EXPERIÊNCIA DO MESTRE MACIEL EM FOCO: ENTREVISTANDO O ARTISTA POPULAR	50
2.3.1 Transcrição 1	51
2.4 SEU ELIAS, UM POETA E BRINCANTE DA CULTURA POPULAR	56
2.5 O ARTISTA POPULAR EM CENA: VERSO E PROSA	57
2.5.1 Transcrição 2	57
2.5.2 Transcrição 3	63
2.6 O MEMORIALISTA DO BAIRRO DE MANDACARU: VICENTE BEZERRA DE MACEDO, “SEU GERSON”	75
2.7 ENTREVISTANDO O MEMORIALISTA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE MEMÓRIA E NARRATIVA	77
2.7.1 Transcrição 4	77
3. HISTÓRIA CULTURAL DA COMUNIDADE MANDACARUENSE: POVO ALEGRE E FESTIVO!	92
3.1 MEMÓRIAS DE SEU GERSON, A HISTÓRIA VIVA DE MANDACARU	93
3.2 ENTRE UM TEMPO E OUTRO, MEMÓRIAS DO SURGIMENTO E DO CRESCIMENTO DO BAIRRO DE MANDACARU	101
3.3 LAPINHA JESUS DE NAZARÉ: UMA TRADIÇÃO QUE VEM DE FAMÍLIA	113
3.4 MEU SÃO JOSÉ, DÊ-ME LICENÇA, QUE O MESTRE VAI CONTAR..	130
3.5 CHEGANDO NA MENTE, SAI PELA BOCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE CORDEL	141
4. ESCOLA E CULTURA POPULAR: RELATO DE UM ENCONTRO POSSÍVEL	159

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	163
4.2 A SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS: O ESTUDO DE TEMAS DA CULTURA POPULAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	166
4.2.1 A Mostra de Conhecimento sobre cultura popular	167
4.3 A INCLUSÃO DA CULTURA POPULAR NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM PROCESSO LENTO E GRADATIVO	169
4.4 A PRESENÇA DOS REPRESENTANTES DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA.....	171
4.4.1 Mestre Maciel da lapinha no cotidiano escolar	171
4.4.2 Seu Elias no processo de ensino e aprendizagem	173
4.4.3 O memorialista do bairro de Mandacaru na escola	177
4.5 A NECESSIDADE DE AÇÕES CONTÍNUAS COM A CULTURA POPULAR NA ESCOLA	180
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 186
REFERÊNCIAS	191

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm retratado uma variedade de manifestações populares existentes no Estado da Paraíba, como se observa nos estudos de Silveira (1998), Silva (2002), Rodrigues (2006), Maurício (2007), Nobrega (2010), Silva (2014), Bezerra (2016), entre outros. Nesse contexto, o estudo das relações sociais é essencial para a compreensão da circularidade da cultura popular dentro da comunidade, haja vista que não se limita à descrição das manifestações, envolve também, o reconhecimento da realidade social dos praticantes que, em algumas situações, demonstram uma postura de resistência frente ao silenciamento de suas vozes e da negação cultural a que são submetidos. As manifestações culturais são estruturadas em uma série de elementos sociais que interagem constantemente, refletindo na produção cultural de uma comunidade. Assim, torna-se pertinente a realização de estudos com enfoque em situações que envolvem a memória, a produção cultural e a dinâmica social das comunidades.

No ano de 2008, eu concluí o mestrado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja dissertação intitulada “Um contador de histórias na sala de aula: repertório e performance”, foi oriunda de vários estudos inerentes à literatura oral e as particularidades que envolvem os contadores de histórias tradicionais e os novos contadores no espaço da sala de aula. A partir daí, surgiu o desejo de ampliar o conhecimento sobre as manifestações de cultura popular em meio às relações sociais de uma comunidade.

Nesse mesmo ano, em 2008, eu tive os primeiros contatos com o bairro de Mandacaru, localizado na zona norte da cidade de João Pessoa-PB, quando fui trabalhar como supervisora escolar do 6º ao 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro, situada no referido bairro. Até então, o conhecimento que eu tinha sobre o local, propagado pela mídia televisiva, pelos jornais locais e por alguns funcionários da escola, relacionava-o à violência em decorrência das drogas, da desestruturação familiar e da miséria em que vivia grande parte de sua comunidade.

Ao ingressar no doutorado em Linguística (UFPB), no ano de 2013, eu já convivía, enquanto profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico, com a problemática que envolvia a escola municipal em que eu trabalhava, que parecia não valorizar e nem inserir a cultura popular no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, essa falta de valorização das manifestações de cultura popular no currículo escolar não é um fato isolado, que ocorre apenas nessa instituição de ensino. Aos desenvolver o projeto de extensão

“Cultura popular na escola”, durante os anos de 2002, 2003 e 2005, em três escolas públicas de João Pessoa, Lúcio (2008) constatou:

A cultura popular, para muitos educadores e agentes culturais, ainda está associada à cultura do menos, aos “erros de gramática” presentes nos poemas e na fala dos narradores, ao pitoresco, ao exótico. A cultura popular “envergonha”; poucos se identificam com práticas religiosas como o candomblé, a umbanda, poucos querem ser vistos dançando coco, ciranda, maracatu. A não ser quando essas práticas aparecem “higienizadas” pelos meios de comunicação e pela própria escola: desaparecem os sujeitos (geralmente, pretos, pobres e iletrados) e são evidenciados os produtos (LÚCIO, 2008, p. 162).

Durante a minha experiência profissional na rede pública de ensino, tenho observado essa perversa realidade educacional evidenciada por Lúcio (2008). Nos anos iniciais da escolarização, os professores, com algumas exceções, não enxergam a cultura popular como fonte de conhecimento e não utilizam a literatura oral como possibilidade de despertar nas crianças a valorização da cultura, melhorar a comunicação, perceber os sons e movimentos que estão envolvidos em uma cantiga de roda, em uma parlenda, as performances durante a contação de uma história, a interação com o outro, o contexto, entre outros aspectos essenciais no processo de formação do aluno. Quando os professores utilizam um conto ou uma cantiga popular, por exemplo, é com a intenção de passar o tempo, acalmar os alunos após o intervalo ou, simplesmente, como pretexto para trabalhar a leitura e a escrita. Trata-se do tão falado aproveitamento posterior do texto literário ou, pior, a banalização do cantar “musiquinhas” e do contar “historinhas” para crianças.

Nos anos finais do ensino fundamental, a situação é ainda mais gritante. A cultura popular parece ser expurgada do currículo escolar e muitos professores, sem querer generalizar, apresentam resistência para incluir em sua metodologia particularidades que envolvem as manifestações de cultura popular e, conseqüentemente, da língua na modalidade oral. Isso acontece, provavelmente, pela falta de conhecimento de aspectos inerentes à cultura popular, pelo preconceito arraigado de que a escrita é superior à oralidade, pela sua precária formação e, também, por causa dos instrumentos didáticos equivocadamente elaborados, que não abordam a questão da oralidade e da cultura popular com profundidade, mas que são adotados pelas escolas.

Nesse cenário, os professores não priorizam em sua metodologia os textos orais, preferem partir de um texto escrito que não tem quase nenhuma relação com a vida e com o meio em que os alunos estão inseridos. Quando eles utilizam algum recorte de texto oral, trazido com raridade nos livros didáticos, normalmente descontextualizado, serve apenas como pretexto para trabalhar aspectos relacionados à escrita. Assim, a prática reproduzida no cotidiano escolar mostra uma concepção instrumental de literatura, que serve apenas como

pretexto ao ensino de “conteúdos programáticos” ou para a realização de exercícios de interpretação padronizados. Existe, de fato, certo disfarce da ideologia dominante, com um súbito interesse pela literatura oral, evidenciando-se na “semana do folclore”, com a reprodução de textos estereotipados e descontextualizados.

O fato da cultura popular ser abordada de forma superficial no currículo escolar do ensino fundamental, faz com que os alunos não enxerguem a cultura popular como fonte de saber, não observem as especificidades da língua na modalidade oral com a sua cadência e circularidade, não valorizem os escritores, poetas, cantadores, contadores de histórias, entre outros artistas populares de sua região. Nesse sentido, a linguagem presente nas manifestações culturais do meio em que o aluno vive não é respeitada nem valorizada no ambiente escolar. Esse fato constitui uma lacuna na formação dos alunos, que parecem não conhecer as manifestações culturais populares existentes no lugar onde moram, por isso não as reconhecem nem as valorizam como patrimônio histórico-cultural.

Frente às observações das práticas pedagógicas no decorrer desses anos de trabalho, nos quais são recorrentes os equívocos e as inadequações no trato com a literatura oral e as constantes reclamações dos professores das escolas públicas sobre a falta de interesse dos alunos pelos estudos, surgiu a seguinte inquietação: De que forma as manifestações de cultura popular que circulam na comunidade mandacaruense podem integrar o currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro?

Diante do meu envolvimento profissional em meio à problemática descrita e o meu papel de pesquisadora, optei por desenvolver uma pesquisa-ação, definida por Thiollent (1985) como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Ao definir o tipo de pesquisa a ser realizada, estruturei esta tese a partir dos seguintes objetivos:

Geral

- a) Demonstrar, a partir da apresentação de uma proposta didático-pedagógica resultante de um relato de experiência, a viabilidade e a necessidade de inclusão da literatura oral como conteúdo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Específicos

- a) Dar a conhecer três produtores culturais do bairro de Mandacaru e sua produção cultural;
- b) Apresentar, a partir dos próprios relatos dos colaboradores, o contexto sócio histórico e cultural em que se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro;
- c) Descrever as etapas da proposta didático-pedagógica de inserção da literatura oral no currículo escolar.

Como aporte teórico-metodológico, ressalto as orientações de Xidieh (1993), as técnicas de entrevistas e depoimentos de Thompson (1992), os estudos realizados no campo da memória, como os de Bergson (1990), Bosi (2010) e Halbwachs (2006), as pesquisas específicas voltadas para as manifestações de cultura popular, a exemplo de Ayala (1997, 2003 e 2011), Ayala e Ayala (2000), Bacalháo (2006) e Fernandes (2003), os estudos relacionados ao currículo escolar, como os de Silva (2000, 2004 e 2010), entre outros, que também tiveram a sua importância para fomentar as discussões.

A pesquisa de campo compreendeu várias etapas: a escolha e o reconhecimento do local, a aproximação com as pessoas da comunidade, a coleta de dados por meio de registros sonoros, audiovisuais e fotos, a preparação da equipe escolar para trabalhar com as manifestações de cultura popular, a participação dos artistas populares e do memorialista nas atividades escolares e, por fim, a etapa de transcrição, edição e análise do material. Para viabilizar a realização dessas etapas, de forma organizada e coerente, recorri às fichas e ao diário de anotações, nos quais eu fazia o registro escrito sobre o local, a data, os dados pessoais, os assuntos tratados, o contexto social, entre outros aspectos que considerei relevantes no momento da coleta de informações.

No segundo semestre de 2013, iniciei a pesquisa de campo para conhecer a circulação da cultura popular em Mandacaru, através da memória e da produção cultural dos artistas populares da comunidade, considerando as condições sociais em que se realizam as manifestações. Entretanto, na ocasião, eu não sabia direito por onde começar a procurar, porque até o momento eu não conhecia o bairro em que trabalhava há cerca de cinco anos. Eu entrava e saía da escola sem perceber os jeitos e as formas de viver de um povo que estava à minha volta, que expressava “vida” no seu falar, contar, cantar, dançar e, até mesmo, no meu convívio diário, com algumas merendeiras, porteiros, auxiliares de serviço, professores, pais e, principalmente, com os alunos que moram no referido bairro.

Depois de alguns estudos preliminares sobre a cultura popular, entre eles, Arantes (1987), Ayala e Ayala (2006) e García Canclini (1983), eu percebi que as pessoas que a

representam são reconhecidas pelo povo. Daí me ocorreu fazer uma sondagem dentro da própria escola. Eu percorri as dez salas de aula do 6º ao 9º anos, querendo saber se os alunos conheciam ou já tinham ouvido falar de alguns representantes da cultura popular que moravam no bairro de Mandacaru. Ao ouvir o depoimento deles, observei que muitos alunos não sabiam direito o que era a cultura popular, pelo menos com essa nomenclatura. Então, eu citei exemplos de manifestações populares e uma minoria começou a lembrar que um parente ou amigo dançava em um grupo, que já tinha participado do urso, da escola de samba, da lapinha, da quadrilha, que conhecia pessoas que dançavam na tribo indígena, entre outros. A partir do que os alunos disseram, eu coletei três nomes:

José Maciel de Sousa, o Seu Maciel da lapinha, que tem uma larga experiência acumulada durante mais de sessenta anos nessa tradição cultural. Ele é Mestre da Lapinha Jesus de Nazaré, que possui duas formações: uma de crianças e uma de adultos da terceira idade. Os ensaios acontecem semanalmente no Centro de Referência da Cidadania do bairro de Mandacaru.

José Elias do Nascimento, conhecido como Seu Elias do cordel, tem setenta e cinco anos de idade, participa ativamente de manifestações culturais, dança na Lapinha Jesus de Nazaré, participa do urso da terceira idade e de quadrilha junina. Passa a maior parte do seu tempo se dedicando ao cordel. Ele verseja e canta folhetos da tradição oral, uma prática iniciada desde a sua infância, na companhia do seu pai.

Vicente Bezerra de Macedo, conhecido popularmente como “Seu Gerson”, mora há mais de setenta anos no bairro de Mandacaru, local em que participou diretamente do processo de organização inicial e presenciou o crescimento da comunidade, com a sua diversidade cultural. Ele tem a profissão de marceneiro e começou a sua carreira literária em 2009, com a publicação do livro **Mandacaru: sua história e seu povo**, cuja fonte principal advém das lembranças da sua memória.

Após as indicações dos alunos, me dediquei a uma pesquisa bibliográfica sobre as tradições culturais da lapinha e do cordel, que estavam ligadas aos respectivos nomes; também fiz uma busca de informações relacionadas à história do bairro Mandacaru, na qual encontrei pouquíssimas informações escritas, apenas alguns fragmentos de textos em sites da *internet*.

Quando fui à procura dos moradores antigos do bairro para me dar informações por meio da história oral, eles diziam lembrar parte da história, porque quem sabia tudo mesmo era Seu Gerson, que já escreveu dois livros sobre a história do bairro. Depois de me cercar desses conhecimentos prévios, pesquisei os nomes das pessoas indicadas em programações

culturais da cidade, de forma que eu pudesse assistir às apresentações, caso tivesse alguma agendada.

Com a ajuda dos alunos da escola e dos moradores do bairro, cheguei até os meus possíveis colaboradores culturais, me apresentei e disse o que pretendia fazer diante das suas contribuições. Em seguida, procurei construir um vínculo de confiança, presenciando alguns ensaios e apresentações desses representantes da cultura popular, conversando informalmente sobre assuntos diversos, chegando até a participar de encontros com filhos e netos em sua residência para ver fotos e tomar um cafezinho.

Conhecer Seu Maciel, Seu Elias e Seu Gerson foi fundamental para a construção da proposta didático-pedagógica almejada. Durante os quatro anos de estudos intensos sobre a cultura popular, no programa de doutorado, fiquei atenta aos dizeres e aos fazeres desses colaboradores, presenciando ensaios e apresentações culturais, realizando entrevistas, conversas informais e, em muitas situações, tive que aguçar o olhar para entender os movimentos dos seus corpos e captar o que representava o silenciar de suas vozes, possibilitando a coleta de dados, o cruzamento de informações, uma maneira de compreender a produção cultural em meio à dinâmica social da comunidade mandacaruense e, principalmente, uma experiência com a cultura popular na escola.

Como sujeitos desta pesquisa, além dos três representantes da cultura popular, contei com a participação dos dezessete professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, distribuídos em diferentes disciplinas, a saber: três de Português, um de Inglês, três de Matemática, um de Ensino Religioso, dois de Educação Física, dois de Ciências, dois de Geografia, dois de História e um de Artes; e dos alunos do 6º ao 9º anos matriculados em dez turmas.

À medida que eu ia organizando as informações e o conhecimento sobre a cultura popular, viabilizados pelo desfiar da memória e pela tessitura das vozes de Seu Maciel, Seu Elias e Seu Gerson, fui estruturando a proposta didático-pedagógica que teve como pilar, a *literatura oral* partilhada por eles, viabilizando a inclusão de suas práticas culturais no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de trabalho foi desenvolvida de forma gradativa, durante quatro anos consecutivos, 2013, 2014, 2015 e 2016. Nesse percurso, as atividades foram divididas em três etapas:

- a) A formação continuada com um grupo de dezessete professores do 6º ao 9º anos, com o objetivo de sensibilizá-los com a temática da cultura popular por meio de

estudos e discussões, planejar e orientar a realização de atividades sistematizadas envolvendo a literatura oral e a valorização dos artistas populares;

- b) A sensibilização dos discentes por meio do estudo de temas que integram a cultura popular, culminando em uma Mostra de Conhecimento prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;
- c) E, finalmente, a participação dos artistas populares e do memorialista do bairro de Mandacaru no cotidiano escolar.

A inclusão da literatura oral no currículo escolar assume relevância porque o processo de ensino e aprendizagem veiculado pelos textos orais presentes na cultura popular torna o currículo escolar mais humanizado, valoriza a pluralidade cultural, assim como o reconhecimento e a constituição das identidades, considerando que cada um de nós tem um potencial para ensinar e para aprender, independente de idade, sexo, etnia, classe social, costume, crença e escolaridade. Ao interagir com o outro, partilhamos sentidos de vida. Nesse contexto, além de identificar e de valorizar os diversos saberes existentes na comunidade, o presente estudo suscita a valorização da cultura local e da identidade de cada sujeito, considerando que o sistema linguístico, principalmente através do seu léxico, armazena e acumula as aquisições socioculturais de um povo (SEABRA, 2015).

Apenas por meio da inclusão, do respeito e da valorização dessa multiplicidade de saberes orais, o currículo escolar se tornará mais humanizado e plural, despiando-se da intolerância e do preconceito impregnado ao longo da história. Nessa perspectiva, torna-se emergente a necessidade de inserir as manifestações da cultura popular no currículo escolar.

No primeiro capítulo, intitulado “Considerações teórico-metodológicas: definindo os caminhos”, descrevo o percurso da pesquisa. Nele se concentram os pressupostos teóricos escolhidos, a descrição das etapas que constituíram a pesquisa de campo e a sinalização dos critérios observados na análise dos dados.

No segundo capítulo, “Conhecendo os produtores culturais do bairro de Mandacaru: uma confluência de saberes nas entrevistas”, apresento os produtores de cultura, colaboradores deste estudo, com as suas particularidades, e exponho, também, a transcrição das entrevistas realizadas com eles, evidenciando as suas vozes sobre o contexto da cultura popular em que estão imersos.

No terceiro capítulo, denominado “História cultural da comunidade mandacaruense: povo alegre e festivo!”, encontra-se o contexto sociocultural da pesquisa, no qual enfatizo a história cultural do bairro de Mandacaru, a partir da literatura oral compartilhada durante as entrevistas e nos depoimentos pelo memorialista Seu Gerson, pelo Mestre Maciel da Lapinha

e pelo poeta e brincante da cultura popular, Elias Cavalcante. Nesse emaranhado de vozes, evidencio a arte dos colaboradores e analiso o contexto de produção das manifestações culturais.

No quarto capítulo, “Escola e Cultura Popular: relato de um encontro possível”, apresento uma experiência escolar com a cultura popular nos anos finais do ensino fundamental, da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro-João Pessoa, viabilizada pela participação dos dois artistas populares e do memorialista do bairro de Mandacaru no universo escolar. Nesta discussão, incluo os aspectos composicionais da proposta didático-pedagógica, a preparação do grupo de professores, a sensibilização dos alunos, os entraves e os pontos positivos relacionados a essa iniciativa de incluir a literatura oral no currículo escolar, tornando o processo educativo mais humanizado e multicultural.

Nas considerações finais, retomo discussões abordadas no decorrer dos capítulos, relacionando os resultados obtidos, a partir da inclusão da literatura oral no currículo escolar, com os pressupostos teórico-metodológicos que assumi para o seu desenvolvimento. Aponto, também, as contribuições trazidas por este estudo e algumas sugestões para futuras experiências com a literatura oral na escola.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEFININDO OS CAMINHOS

Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura”. Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente.
(Stuart Hall)

A metodologia adotada considera a perspectiva de estudiosos do século XX com larga experiência no universo cultural. Como aporte teórico-metodológico, ressalto as orientações de Xidieh (1993), as técnicas de entrevistas e depoimentos de Thompson (1992), estudos realizados no campo da memória, como os de Bergson (1990), Bosi (2010) e Halbwachs (2006), assim como de pesquisas específicas voltadas para as manifestações de cultura popular, a exemplo de Ayala (1997, 2003 e 2011), Ayala e Ayala (2000), Bacalhão (2006) e Fernandes (2003), entre outros, que também tiveram a sua importância para balizar as discussões. Ao passo em que eu ia aprofundando as leituras, tive a consciência de que teria que fazer adaptações das metodologias propostas em diferentes pesquisas à realidade encontrada na comunidade de Mandacaru.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: NAS VEREDAS DA CULTURA POPULAR

1.1.1 Cultura popular: um campo fecundo de sentidos e saberes

O termo cultura popular suscita uma heterogeneidade de sentidos, oscilando entre uma visão mais folclorista até uma concepção abordada a partir da história cultural, ganhando significações e gerando diversos estudos no campo de análise da cultura popular. Logo na abertura do livro **O que é cultura popular**, Arantes (1987) demonstra preocupação ao esclarecer quão arriscada e complexa é a tentativa de definir um conceito que dê conta da dimensão que a cultura popular recobre. Nas palavras do autor:

Ela remete, na verdade, a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de “saber”, até o extremo de atribuir-lhe o papel de resistência contra a dominação de classe (ARANTES, 1987, p. 7).

Esse terreno movediço em torno das concepções que envolvem a cultura popular implica, inicialmente, uma discussão sobre as abordagens inerentes ao folclore. *Folk* (povo), *lore* (saber), termo criado pelo arqueólogo inglês Willian John Thoms, no dia 22 de agosto de 1846. No Brasil essa palavra é utilizada com a grafia modificada (folclore). Ela era usada para se referir ao saber tradicional preservado por meio da oralidade entre os camponeses, substituindo outras expressões que eram utilizadas com a mesma finalidade, conforme aponta Vilhena, (1997, p.24): “antiguidades populares”, “literatura popular”. Entretanto, o pensamento de reconhecer nas tradições populares uma sabedoria não era novo quando essa palavra surgiu.

Em meados do século XIX, quando o termo folclore foi criado, a modernização capitalista se encontrava a todo vapor. Entre os aspectos da modernidade estavam os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte, a competitividade entre os países e a migração das pessoas do campo para a cidade. Esses fatores influenciaram a postura das pessoas frente às novas formas de se relacionarem, pois a modernidade trazia à tona um novo elemento que definiria os relacionamentos nas grandes cidades: a impessoalidade, conforme retrata Benjamin (1995, p.45), ao apresentar o *flâneur*, denominado por Baudelaire como “o homem das multidões”.

Tendo em vista as mudanças que aconteceram nas formas de circulação do capital, nos modos de produção e na organização social que tinham como característica o fator transitório e impessoal, gerou-se uma preocupação por parte dos estudiosos europeus e brasileiros, que iniciaram as pesquisas sobre o folclore no final do século XIX, no que concerne ao espaço da tradição nesse contexto moderno.

Aqui no Brasil, os estudiosos da cultura se viram diante de outro dilema relacionado à questão da identidade nacional: “quem somos?” Essa questão foi discutida por pesquisadores como Silvio Romero (1954), intitulado pai dos estudos folclóricos no Brasil, Celso de Magalhães (1973) e Couto de Magalhães (1975), que defendiam a investigação da origem e das características das manifestações folclóricas como a forma mais eficiente de assegurar a identidade nacional. Eles perceberam que, para aprofundar os seus estudos, era preciso se aproximar do povo, ou seja, das pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas economicamente, testemunhas e arquivos vivos da tradição cultural popular. Para esses autores, as manifestações folclóricas se concentravam na área rural e estavam ameaçadas pelo processo de modernização que o país estava passando, pois as produções culturais das pessoas que moravam na área rural foram idealizadas como “resíduos” do passado, desencadeando muitas pesquisas folclóricas, com foco na caracterização dessa cultura “primitiva”, contrária

ao progresso, condenada à morte devido ao contato cada vez mais intenso com os centros urbanos.

Nesse sentido, Romero (1954), Magalhães (1973) e Magalhães (1975) acreditavam que havia incompatibilidade entre a modernização do país e as manifestações folclóricas, de forma que elas deveriam ser conservadas e, porque não dizer, “salvas” do esquecimento. Essa preocupação ficou latente nas obras de Silvio Romero, que se debruçou no registro das poesias, cantos e contos da tradição oral, buscando neles, traços da identidade nacional a partir da relação entre as raças brancas, negras e indígenas, sinalizando os elementos culturais específicos de cada uma e até que ponto eles já estavam misturados.

Segundo Brandão (1995), Silvio Romero se preocupou em pesquisar as origens brasileiras nas poéticas tradicionais porque teria sido influenciado pela obra dos irmãos Grimm, que já circulava aqui no Brasil e pela própria definição do conceito de folclore, que estava relacionado com o que era identificado como literatura popular. Embora limitados, os primeiros estudos sobre o folclore suscitaram questões relacionadas ao popular, ainda que ficassem apenas no âmbito dos registros de elementos folclóricos e da sua utilização estética. A meu ver, esse modo de conceber as questões que envolviam as manifestações folclóricas era muito restritivo, não considerava o contexto sócio-histórico em que eram realizadas, de forma que elas acabavam sendo deslocadas, desconsiderando “a necessidade de se entender o sentido da cultura para aqueles que participavam diretamente deste universo cultural” (AYALA, 2011, p. 102).

No século XX, as discussões referentes ao folclore tomaram novos rumos. Passou a integrar o foco de preocupação dos estudiosos, com destaque para Amadeu Amaral (1976), a necessidade de transformar o folclore em uma disciplina científica, com métodos autônomos de investigação, cujo objetivo era fazer um mapeamento das tradições populares no Brasil, fazendo os devidos registros de forma contextualizada, considerando as informações sobre o local de ocorrência, as particularidades das pessoas envolvidas, como sexo, idade, aspecto social e, de uma maneira geral, todos os fatores que permeiam o campo da pesquisa. Assim, Amaral (1976) contribui com novos métodos de coleta e de análise das manifestações culturais.

Outra perspectiva de investigação, na qual o sociólogo Florestan Fernandes (1958) se insere, procura ver o folclore como um recurso das Ciências Sociais para compreender e explicar as manifestações tradicionais, ou seja, é necessário entender as funções sociais que perpassam as manifestações culturais populares. Entre as suas preocupações, está a necessidade de tornar efetiva a análise do folclore como realidade social. O autor critica os

folcloristas devido à sua limitação, uma vez que fazem observação, caracterização e análise sem considerar os aspectos sociais que envolvem as manifestações de cultura popular. Fernandes (1978) elucida quanto aos elementos que compõem o folclore:

[...] elementos culturais de ordem variável: como um artefato, certa técnica de cura ou determinado processo de lidar com a madeira e com a pedra. O que cai nos limites do folclore, em casos semelhantes, não é o artefato, a técnica ou o processo como tais. Mas, as emoções, os conhecimentos e as crenças que lhes são subjacentes (FERNANDES, 1978, p. 101).

Nesse sentido, o folclore se constitui de elementos materiais e não materiais, aproximando-se da noção de cultura popular. Conforme a visão de Fernandes (1978), o folclore não é considerado como uma ciência, mas uma disciplina humanística, voltada para as questões que envolvem a elaboração formal dos temas folclóricos, assim como as que se relacionam às implicações de cunho literário, estéticos ou filosóficos que envolvem a produção intelectual relacionada ao folclore.

No decorrer do século XX, os estudos que ainda concebiam as manifestações culturais populares como sobreviventes ou resquícios do passado foram vistos como insustentáveis, de forma que as manifestações passaram a ser tratadas como “cultura popular” ao invés de folclore. Nessa perspectiva, Ayala e Ayala (2006) refletem sobre as implicações que perpassam os termos folclore e cultura popular. Para eles, o termo folclore é utilizado de forma pejorativa, as manifestações culturais populares são vistas como arcaicas. Por isso, a preferência dada à expressão “cultura popular” decorre do fato de ser sinônimo de “cultura do povo”, possibilitando visualizar com mais nitidez uma prática própria de grupos subalternos da sociedade. Com esse mesmo olhar, utilizo no decorrer desse estudo o termo “cultura popular”, no sentido atribuído pelos autores citados, por melhor corroborar as discussões que implementarão esta tese.

Como existem diversas abordagens e maneiras de compreender a cultura popular na historiografia contemporânea, selecionei entre as várias possibilidades, alguns autores que, na minha percepção, contribuíram com reflexões importantes acerca da cultura popular. Dentre eles, cito: Michel de Certeau (2012), que traz importantes contribuições para o estudo da cultura. O autor esclarece que a caracterização de um grupo não decorre do tipo de cultura que ele produz, mas da forma como esse grupo utiliza a produção cultural. Conforme o estudioso, a cultura envolve a dimensão de dominante e dominado. A cultura dominante seria a daqueles que detêm os meios de controle, produção e difusão da cultura, já a cultura dos dominados, diz respeito àqueles que não têm meios de disseminar a sua cultura, de forma que ela se torne oficial. Para explicitar esses dois campos de conflitos entre o dominante e o dominado,

Certeau (2012) utilizou dois conceitos: o de estratégia¹ e o de tática². Relacionadas à cultura dominante, as estratégias dizem respeito às situações e aos valores que estão presentes no dia a dia, criados por instituições produtoras de objetos, normas e modelos sociais de comportamento. Relacionadas à cultura do dominado, estão as táticas, que seriam as formas de fazer e de sobreviver das pessoas que normalmente são desprovidas dos meios de divulgação cultural. Assim, para Certeau (2012, p. 82), “[...] não é mais possível prender no passado, nas zonas rurais ou nos primitivos os modelos operatórios de uma cultura popular. Eles existem no coração das praças-fortes da economia contemporânea”. Nessa perspectiva, as manifestações de cultura popular não ficaram presas no passado, elas se organizam e se atualizam conforme as situações e necessidades de um tempo contemporâneo. O popular não é definido pela hierarquização entre as classes sociais, mas pela arte de fazer o cotidiano, inserido em um ambiente social no qual os subalternos são a maioria.

Carlo Ginzburg (1987) enfatiza a questão da circularidade cultural. Ele salienta que a cultura tem uma característica dinâmica e movente, dito com outras palavras, circula entre os setores da sociedade. Essa circularidade se refere à penetração dos produtos culturais entre os setores hierárquicos existentes na sociedade, conforme esclarece o autor:

[...] termo circularidade: entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (GINZBURG, 1987, p. 13).

Dessa forma, os discursos que fazem parte da cultura erudita e letrada podem circular e influenciar nas práticas de outros grupos sociais iletrados. Existe também a possibilidade das classes subalternas atravessarem a cultura hegemônica com práticas discursivas próprias, amparadas na oralidade, influenciando os domínios da cultura erudita. Para o autor, existe uma inadequação resultante de uma desconfiança ideológica reforçando que a cultura superior “desceria” às classes subalternas, se popularizando, de forma que a cultura erudita sairia deformada. Assim, conforme Ginzburg, a cultura não deve ser entendida como um artefato exclusivo das classes mais abastadas, pois o popular não se define conforme a classe social, mas pelo uso e assimilação de tudo o que é produzido.

Para Peter Burke (1989), o conceito de cultura popular está relacionado à hierarquização da sociedade em classes, entre a classe da elite e a classe da não-elite. Nesse

¹ Certeau (2012, p. 93), chama de *estratégia* “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”.

² Quanto às *táticas*, Certeau (2012, p. 94) esclarece que elas se referem “à ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro”.

contexto classificatório, a cultura popular se insere no meio da classe subalterna, da não-elite, cuja cultura não é vista como oficial. Para ele, a cultura está separada em dois eixos: o da cultura de elite e o da cultura do povo. Nessa perspectiva, o autor compreende a cultura como produto de uma situação de classe, cuja separação entre a elite e o povo seria um reflexo da hierarquia social. Em seus estudos, ele enfatiza a importância de se pensar nos artesãos e camponeses dos inícios da Europa Moderna a partir de um contexto totalmente diferente do atual, despidos de conceitos e valores contemporâneos, tendo em vista que, a cultura popular, no início dos tempos modernos, não era indiferente à elite do ocidente europeu, que a considerava como uma espécie de segunda tradição.

O Carnaval, por exemplo, era para todos. Em Ferrara, no final do século XV, o duque se reunia à diversão, saindo mascarado às ruas e entrando em casas particulares para dançar com as damas. Em Florença, Lorenzo de Medici e Niccolò Machiavelli participavam do Carnaval. Em Paris, em 1583, Henrique III e seu séquito "iam pelas ruas mascarados, indo de casa em casa e cometendo mil insolências". Nos carnavais de Nuremberg, no início do século XVI, as famílias aristocráticas desempenhavam papel de destaque. As associações de foliões, como a Abbaye de Conards, em Rouen, ou a Compagnie de la Mère Folle, em Dijon, eram dominadas pelos nobres, mas se apresentavam nas ruas para todos. Henrique VIII ia para os bosques no dia Primeiro de Maio, exatamente como os outros rapazes. O imperador Carlos V participava de touradas durante as festas, e seu bisneto Filipe IV gostava de assistir a elas (BURKE, 1989, p. 34).

Burke (1989) esclarece ainda que não era apenas nesses tempos de comemorações coletivas ritualizadas que a classe erudita participava da cultura popular. Ele cita também os sermões, aos quais ricos e pobres assistiam juntos; os palhaços que eram bem populares e se apresentavam tanto nas cortes como nas tavernas; os cegos que, no final do século XVIII, na Rússia, colocavam anúncios nos jornais se oferecendo para contar histórias para famílias da alta sociedade; nobres e camponeses que liam romances de cavalaria; os curandeiros que encontravam apoio nas classes altas. Havia, também, a participação do clero na cultura popular. Os padres cantavam, dançavam e usavam máscaras nas igrejas em situações festivas.

Assim, tanto o povo, em sua maioria, quanto a classe da elite compartilhavam de uma cultura popular comum. Por meio de suas exposições, percebe-se que, até meados do século XVII, a elite participava das festas de rua e de outras manifestações de cultura popular juntamente com o povo da não-elite. Para Burke (1989), a participação da nobreza e do clero nessas comemorações ocorria pelos seguintes motivos:

[...] a gente culta ainda não associava baladas, livros populares e festas à gente comum, precisamente porque também participava, ela mesma, dessas formas de cultura.

Outra objeção possível a essa tese de participação poderia ser que a nobreza e o clero não ouviam as canções folclóricas nem liam os livros de baladas da mesma forma ou pelas mesmas razões que os artesãos e camponeses. "Participação" é um

termo impreciso: é mais fácil ver como os nobres podiam participar de uma festa do que de um sistema de crenças (BURKE, 1989, p. 36).

No decorrer dos tempos modernos, com a influência da renascença, das reformas religiosas e das revoluções científicas, a cultura erudita se transformou, incorporando novos conceitos e ideologias, abrindo uma grande fresta, separando a fronteira existente entre a cultura erudita e a cultura popular.

Ortiz (1985) ressalta que a identidade nacional é criada a partir da interpretação da cultura popular pelos intelectuais do Estado, que, por sua vez, apresentam ao povo. Eles mediam a relação entre o popular e o nacional, deslocando as manifestações culturais de seu contexto particular, articulando-as de forma generalizada ao Estado. É justamente nesse processo de reinterpretação das práticas de cultura popular que o Estado se apropria dessas manifestações, apresentando-as como expressões da cultura nacional. Assim, conforme o autor (1985, p. 8), “a identidade nacional está profundamente ligada a uma reinterpretação do popular pelos grupos sociais e à própria construção do Estado brasileiro”. Nesse contexto, a identidade é uma “construção simbólica”, de forma que não há uma identidade autêntica, mas uma gama de identidades construídas por diferentes grupos sociais, conforme os seus interesses em diferentes momentos da história.

Ortiz (1992) procurou fazer uma arqueologia do conceito ressaltando as raízes históricas do termo popular. Ele inicia os seus estudos com observações relacionadas ao início do século XIX, ressaltando o fato de, naquele momento, “a idéia de „cultura popular“ ter sido inventada, sendo progressivamente lapidada pelos diferentes grupos intelectuais”. (ORTIZ, 1992, p.6). Diante dessa colocação, percebe-se que a ideia de cultura popular é uma criação dos intelectuais, que, com objetivos diversos, procuram compreender as tradições. Nesse sentido, ele analisa as propostas e os métodos de investigação de três grupos: os antiquários, os românticos e os folcloristas, ressaltando os pontos convergentes e divergentes entre eles. O autor destaca que os românticos e os folcloristas corroboram as discussões atuais sobre o popular, considerando-os como responsáveis por evidenciar uma compreensão da cultura das classes subalternas. A partir da pesquisa feita, Ortiz (1992) percebeu que, mesmo com as múltiplas divergências, os posicionamentos se firmam em dois aspectos: numa perspectiva classista, cujos grupos populares têm uma cultura própria, diferente da cultura da elite e, outra vertente, mais ampla, que vai além do conceito de classe, considerando o popular como sinônimo de povo. Conforme a segunda perspectiva, é indissociável a relação entre a cultura popular e a identidade nacional, tendo em vista que a cultura popular também é vista como espaço de luta e de defesa ao que é nacional mediante a colonização estrangeira. Para o autor

(1992, p. 66), a cultura popular, “[...] é o elemento simbólico que permite aos intelectuais tomar consciência e expressar a situação periférica que seus países vivenciam”.

Ortiz (1985, 1992) contribui significativamente com os estudos que refletem sobre a cultura popular. A forma como ele discute a relação entre a identidade nacional e a cultura brasileira, a partir de um viés político que se consolida no interior do Estado, suscita novos olhares em torno das manifestações de cultura popular. Entretanto, intriga-me o fato de mostrar a cultura popular apenas como criação dos intelectuais, vistos como mediadores simbólicos, delegando ao Estado o poder de construção da identidade nacional. O autor marca em seus apontamentos uma face da história, a que é reelaborada, mediada e difundida pelos intelectuais como se existisse uma identidade nacional homogênea. Olhar apenas por esse viés esvazia as práticas de cultura popular de todo o seu sentido e significado. Na minha percepção, é fundamental que a outra face da história, a que não é tão propagada nos meios de comunicação de massa, constituída pela voz dos excluídos, pela tradição e por um ritmo próprio de viver sejam trazidas à tona para uma discussão. É com essa sensibilidade que incluirei nessa pesquisa a voz daqueles que realmente fazem e vivem a cultura popular.

Diante das diferentes abordagens e maneiras de conceber a cultura popular, ressalto a inviabilidade de vinculá-la a um único conceito, haja vista que envolve um campo fértil de sentidos e saberes, produzidos por diferentes sujeitos sociais, nos mais variados lugares. Entretanto, ao considerar a literatura sobre a cultura popular, é possível salientar que ela é produzida e vivida por pessoas que, normalmente, pertencem a grupos sociais subalternos, cujo ritmo de vida castigado pela desigualdade social, maneiras de pensar e de agir são expressos nas manifestações culturais, ora dando continuidade à tradição, com suas formas peculiares, ora expressando reconstruções e um ritmo próprio, sendo que, de uma maneira ou de outra, ela se adapta ao contexto sócio-histórico, acompanhando as mudanças do tempo e das pessoas que as fazem. A partir dessas considerações, faço uma reflexão no tópico seguinte sobre duas maneiras de ver a cultura popular: sob a perspectiva da conservação e da transformação.

1.1.2 A cultura popular sob duas perspectivas: a conservação e a transformação

A cultura popular brasileira vem sendo foco de discussão de muitos estudiosos, entre eles estão: Ayala (1997, 2003), Ayala e Ayala (2006), Cascudo (1978), Hall (2003), Ortiz (1985) e Xidieh (1976). Tais discussões passam por concepções teóricas que defendem uma posição conservadora, ressaltando as manifestações culturais populares como práticas isoladas

e estáticas, que sobreviveram ao passado, e por concepções teóricas que defendem uma perspectiva crítica, a qual vê as manifestações culturais populares como parte de um contexto sociocultural historicamente situado, que se modifica conforme a necessidade. Os esclarecimentos inerentes a essas duas concepções relacionadas à cultura popular são cruciais para o desenvolvimento desse estudo.

Autores do século XIX, como Magalhães (1973), Alencar (1962) e Romero (1977), se referem à poesia popular como um acervo cultural menos aberto a mudanças e defendem a busca de traços nacionais. Na realidade, trata-se de opor as características particularmente brasileiras às influências culturais de Portugal. Aqui no Brasil como em outros países da América Latina, esse aspecto se explica, em parte, devido ao fato de serem países novos e dependentes. Observo que a procura do típico nacional é uma forma de afirmação da identidade nacional.

Segundo Ortiz (1985), não há uma identidade autêntica, mas uma diversidade de identidades, que são construídas por diferentes grupos sociais em determinados contextos históricos. Na contemporaneidade, a mídia se sobressai como um sistema simbólico de elaboração e de representação dessa cultura, na qual os meios de comunicação de massa, a exemplo do rádio, do jornal, da televisão e mais recentemente, a *internet*, com o seu poder de abrangência, disseminam informações e ideologias para um grande número de pessoas, massificam e tentam uniformizar os elementos culturais. A mídia tem um papel preponderante na construção do discurso da identidade nacional, assim como na contribuição ideológica de integração da nação.

A ideia de estabelecer uma tradição nacional pode ter duas implicações: a primeira, é o fato de ver as mudanças ocorridas ao longo do tempo como deturpações; a segunda, é que se admite o viés histórico, com as possíveis transformações da cultura.

Ao tomar como base os dados da pesquisa de Ayala e Ayala (2006), sobre a cultura popular, a partir das proposições de estudiosos do século XIX como os de Magalhães (1973), Alencar (1962) e Romero (1977), observou-se que, nos escritos de Magalhães, está presente a ideia de que a poesia popular de origem portuguesa se “deturpou” ao ser transplantada para o Brasil e que a poesia popular estaria em um processo de “degeneração”. Romero (1977) corrobora essa questão e acrescenta o fato de que essa “deturpação” já acontecia em Portugal no período da colonização, tendo se propagado ainda mais aqui no Brasil:

Há somente a ponderar que o fato da limitação e deturpamento das tradições portuguesas, longe de ter sido um mal, foi um benefício inconsciente elaborado pela história, porquanto, por outra forma o elemento português teria suplantado todos os

outros, e nós não passaríamos agora de uma cópia servil de Portugal, o que por certo seria ainda pior que o nosso atual estado (ROMERO, 1977, p. 64).

Ainda conforme Ayala e Ayala (2006), pode-se dizer que Alencar (1962) demonstra uma preocupação com a existência de um cancionero nacional com sua particular importância. Além disso, ele salienta a formação de uma poesia tipicamente brasileira, já com certo grau de antiguidade. Ao contrário de Magalhães (1973), Alencar (1962) vê as mudanças como um fato positivo e não como um processo de degradação, como ressalta Ayala e Ayala (2006, p. 13) “Para ele a língua e a cultura portuguesas, ao serem introduzidas no Novo Mundo, se renovam e progridem”. Outro ponto que merece destaque na pesquisa feita sobre esses estudiosos da cultura popular é o fato de que ela seria mais presente no meio rural e nas cidades do interior. É possível que essa concepção esteja relacionada à ideia de que a cultura popular é coisa de pobre, rústica e oposta a tudo que se relaciona ao progresso e à civilização. Nesse sentido, existe uma necessidade de registrar “antes que acabe”, pois as manifestações da cultura popular poderiam desaparecer, tendo em vista que elas não teriam a capacidade de sobreviver ao confronto dos meios modernos de comunicação.

Pensar no progresso e na civilização como algo contrário ao folclore, atrelada à crença de que as manifestações culturais populares podem desaparecer, acarretaram a preocupação de que se deve documentar um maior número possível de tradições populares antes que “acabe”, ou seja, antes que seja apagada da memória do povo. A essa perspectiva, alinha-se Carvalho (1967, p. 32), que define, no início do século XX, o folclore brasileiro como “reminiscência de lendas e tradições que se extinguem”. Cascudo (1978, p.22) também corrobora esse ponto de vista ao ressaltar que o folclore é algo que resiste ao esquecimento: “Natural é que uma produção que se popularizou seja folclórica quando se torna anônima, antiga, resistindo ao esquecimento e sempre citada”. Nesse sentido, se pode dizer que uma manifestação é folclórica quando atinge certa popularidade e se constitui em sobrevivência do passado no presente.

Contrário à ideia de ver as práticas culturais populares como sobrevivência do passado no presente, Oswaldo Elias Xidieh (1976) se preocupou em ressaltar as mudanças da cultura popular paulista na década de 40, decorrentes das transformações sociais, culturais e econômicas do Brasil. Dentre os fatores que contribuíram para as transformações estão: a mudança no trabalho, a urbanização e a migração. A partir do seu estudo, ele pode mostrar aspectos culturais existentes, que se transformaram ou desapareceram em São Paulo. Segundo Xidieh, as transformações contribuíram para o desaparecimento da organização social da sociedade “rústica”, reconhecendo que a cultura popular está em permanente reelaboração.

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura „erudita“, porém, mantendo sua identidade (XIDIEH, 1976, p. 3).

Para Ayala e Ayala (2006), não é mais aceitável “analisar as práticas culturais populares como sobrevivências do passado no presente”, porque elas estão inseridas em um processo histórico e social que, de acordo com o contexto, se transformam e ganham novos significados:

[...] independentemente de suas origens, mais remotas ou mais recentes, mais próximas ou mais distantes geograficamente, elas se reproduzem e atuam como parte de um processo histórico e social que lhes dá sentido no presente, que as transforma e faz com que ganhem novos significados (AYALA e AYALA, 2006, p. 52).

Ao tomar como base essa afirmativa, que norteia a minha pesquisa, entendo que as práticas culturais populares se modificam de acordo com o contexto em que estão inseridas e isso não implica, necessariamente, em sua extinção, ao contrário, pode ampliar o âmbito de participantes e a possibilidade de utilizar outros suportes a serviço da cultura popular. Um exemplo disso é o que acontece com a literatura de cordel, que, para se adaptar aos novos públicos, adentrou a *internet*, tornando-se tema de fóruns, *blogs* e *sites*, adaptando-se aos novos meios de comunicação contemporâneos. A literatura de cordel não desapareceu, adaptou-se ao novo contexto tecnológico e globalizado. Ela modificou-se, mantendo-se também, em seu suporte tradicional, no caso os folhetos.

Segundo as observações de Ayala (2002), no ensaio intitulado “Cultura popular e temporalidade”, originado do texto base para a conferência “Diferentes temporalidades da literatura oral e popular”, a literatura de folhetos continua sendo produzida atualmente, ainda que esteja passando por um processo de resignificação. Ela é raramente cantada e comercializada nas feiras livres, como outrora, mas está sendo introduzida nas escolas de ensino básico, por exemplo, ainda que de forma muito precária e lenta, atingindo outro tipo de público. Na realidade, essa mudança acompanha o contexto de produção. Nos dias atuais tenho observado o aparecimento de autores com escolaridade diferente de cinquenta anos atrás, que em sua maioria eram semi-letrados. Alguns deles passaram a fazer adaptações do repertório para atender a uma exigência mercadológica e para se adaptar ao contexto escolar, sujeitando-se a interesses didáticos, diferentemente do sentido que tinha este tipo de literatura para o seu público nas décadas de 50 a 70 do século passado.

É importante salientar que outras manifestações culturais, de outros gêneros, também passaram e passam por transformações devido ao seu contexto de produção, pois, como elas

se atualizam, no presente, incorporam novos instrumentos, novas maneiras de cantar, de tocar, de declamar, de criar versos e de dançar.

Nessa perspectiva que reconhece a transformação das manifestações culturais, os trabalhos que enfocam a cultura popular como sobrevivências do passado no presente e como práticas imutáveis podem ser considerados anacrônicos, porque desconsideram estudos que veem as práticas culturais populares como parte de um contexto, que, ao se modificar, faz com que as práticas culturais também se transformem.

De acordo com Ayala (2003, p. 90), o homem vive em um processo contínuo de construção e desconstrução de ideias. É preciso demonstrar interesse pela sua maneira de ver o mundo, entendê-lo e respeitá-lo, pois, antes de qualquer coisa, se deve ter em mente que a cultura popular é feita por pessoas que expressam sentimentos no seu modo de pensar e agir. “[...] antes de tudo, a cultura popular é feita e desenvolvida por gente e deve-se manifestar interesse por essa gente, ouvindo o que tem a dizer, prestando atenção em suas explicações, naquilo que acreditam essas pessoas, na sua maneira de ver o mundo”.

Considerando a perspectiva de que a cultura popular está em constante transformação, Ayala e Ayala (2006) ressaltam o pensamento de alguns pesquisadores da cultura popular. Entre eles se destaca Amadeu Amaral que, em 1948, suscitou um aprofundamento das discussões a respeito da cultura popular e marcou o início da ideia de transformação, enfocando a importância de observar as manifestações da cultura popular sob várias perspectivas, indicando uma forma particular para pesquisá-la:

O autor ressalta, ainda, a necessidade de que os registros de qualquer manifestação devam ser acompanhados de informações sobre o local de ocorrência, a situação de pesquisa, as pessoas envolvidas (sexo, idade, condição social), bem como sobre o que podemos chamar de contexto: no caso da poesia, as músicas e as danças que a complementam, as crenças, as práticas e os costumes que estejam ligados aos poemas coletados. Em suma, para Amadeu Amaral, os estudos de cultura popular devem partir de dados concretos (AYALA e AYALA, 2006, p. 22).

Outro ponto de vista importante é o de Mário de Andrade (1972), que, juntamente com Amaral (1976), aprofunda as reflexões sobre o tema e destaca manifestações da cultura popular na zona urbana brasileira, que, até a década de 1930, só eram reconhecidas na zona rural. Este fato impulsiona novas pesquisas sobre estas manifestações culturais.

Mesmo com esse reconhecimento das manifestações da cultura popular nas zonas urbanas e rurais, em meio às transformações sociais de um mundo globalizado e de posições sociais “definidas”, onde uma minoria domina e a maioria é dominada, a cultura popular tem sofrido preconceitos, devido à associação de suas manifestações às classes dominadas.

Nos dias atuais, esse preconceito chega a ser perceptível no próprio meio acadêmico, pois muitos estudantes ainda acreditam que as manifestações populares de um povo desfavorecido economicamente, com pouco ou nenhum grau de escolaridade, não é cultura e não podem ser consideradas como literatura, possivelmente por fazerem comparações com o universo da escrita e o elegerem como padrão, desconsiderando as particularidades, as nuances, e o manejo artístico da língua que integra a literatura oral, com o seu ritmo e sistemas próprios.

Outro aspecto que merece reflexão é como as relações de poder entre as classes dominantes e dominadas acontecem dentro desse universo cultural. Tendo em vista que é uma relação ambígua, pois a cultura popular propaga o modo de viver e os interesses das classes dominadas, mas é preciso considerar também a forma como esses produtores de cultura popular internalizam concepções que atendem aos interesses das classes dominantes. Nessa perspectiva, Ayala e Ayala (2006) esclarecem a respeito dessas relações entre dominantes e dominados no universo da cultura popular:

[...] veiculam concepções de mundo que atuam no sentido de manter e reproduzir a dominação, a exploração econômica, enfim, as desigualdades entre os diversos setores da população. Simultaneamente, expressam a consciência que seus produtores e consumidores têm dessa desigualdade e de sua própria situação, subordinada, na estrutura social, veiculando, também, pontos de vista e posições que contestam a ideologia dominante, podendo, portanto, contribuir não para a reprodução, mas para a transformação da estrutura social vigente (AYALA e AYALA, 2006, p. 58).

De acordo com os autores, a heterogeneidade, a ambiguidade e a contradição são características que permeiam o universo da cultura popular. Dentre essas características, ressalta-se a hibridização, que alimenta a literatura popular e as outras práticas culturais populares. É justamente nesse processo de hibridização que os artistas populares criam e recriam as suas atividades, apoiados nas experiências individuais e coletivas, nos registros encontrados na sua memória, misturando os saberes.

Stuart Hall (2003), ao observar em seus estudos a experiência diaspórica vivenciada por Caribenhos rumo à Grã-Bretanha, esclarece que a hibridização ocorre no contexto da diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam no período de adaptação das matrizes culturais diferentes da sua origem. Sob essa ótica, o autor esclarece que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Nesse contexto, o hibridismo não é um processo que faz com que as pessoas se sintam como seres completos ao estar em contato e dialogar com outras culturas, mas o processo no qual as pessoas percebem que a sua identidade está em constante reconstrução, de forma que ela é ressignificada num movimento contínuo de assimilação e de diferenciação em relação ao “outro”, contribuindo, assim, para a sua indecisão sobre qual cultura mais o representa.

Para Ayala (1997), essa capacidade que os artistas populares têm de mesclar o novo com fragmentos e resquícios de coisas anteriores permite uma visão da cultura popular como prática contemporânea:

[...] possibilita a cultura popular brasileira, nas suas mais distantes e diferentes expressões, não como sobrevivência do passado no presente, mas como prática contemporânea, presente, ao lado de outras tradições literárias também contemporâneas (AYALA, 1997, p. 169).

Com isso, posso ressaltar que, ao resistir ao viés da transformação, que alimenta a cultura popular, a sociedade deixa de perceber que a cultura popular é viva, que está em constante movimento e não a reconhece em espaços contemporâneos de atuação, pois acredita que essa cultura existe apenas em lugares ou cenários característicos do passado, como se ela fosse inerte, paralisada no tempo e no espaço.

1.1.3 Currículo escolar e cultura popular: encontros e desencontros

Diante de várias reflexões em torno do currículo escolar, já realizadas por estudiosos renomados como Silva (2000, 2004, 2010), Moreira (2001), Gimeno Sacristán (2000), entre outros, percebo que eleger uma definição que abarque a sua complexidade não é algo fácil. Historicamente, a sua abordagem vem passando por uma pluralidade de definições e/ou indefinições que variam de acordo com o contexto. Por ora, resalto conceitos atribuídos por Silva (2004), pelo fato de se aproximarem das particularidades que envolvem o objeto de estudo no que concerne à inserção dos textos orais pertencentes à cultura popular no currículo escolar. Para tanto, se faz necessário reconhecer que não há neutralidade no currículo, há sempre intenções e objetivos sistematizados para atingir determinados fins. Existe uma relação latente entre currículo e poder, currículo e classe social, currículo e cultura, currículo e identidade, que permeiam as teorias do currículo. Em alguns momentos, essa relação é aparente, em outros, mascara-se de certas ideologias. Nessa perspectiva, Silva (2004, p.15-16) define:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser

selecionados, buscam justificar por que „esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...]

Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]

A cada um desses „modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...]

Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo.

Refletir sobre as teorias do currículo no cenário da educação é fundamental para compreender os aspectos imbricados no processo de ensino e de aprendizagem. Tais teorias procuram responder a indagações referentes ao conhecimento que deve ser ensinado aos alunos e ao tipo de pessoas que querem formar para um determinado tipo de sociedade. Na perspectiva histórica, as teorias do currículo foram classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Elas se diferenciam pelo enfoque que dão à aprendizagem, ao conhecimento, ao poder e à cultura.

Visão tradicional de currículo

De acordo com Silva (2004), as teorias tradicionais enfatizam a organização do processo curricular e se apresentam como neutras e científicas. Tem como aspectos fundamentais os objetivos e o ensino dos conteúdos, que são organizados de forma mecânica para alcançar os resultados esperados. Entre eles, está a formação de um trabalhador especializado, proporcionando à população uma educação geral. Elas ignoram a dimensão política das práticas curriculares, contribuindo, de certa forma, para a exclusão dos grupos menos favorecidos socialmente.

Silva (2004) ressalta que as reflexões sobre o currículo nasceram nos Estados Unidos e, inicialmente, desenvolveram-se duas tendências: uma mais conservadora, representada principalmente por Bobbit, que escreveu em 1918, um livro sobre o currículo intitulado “*The curriculum*”, em um contexto no qual forças políticas, econômicas e sociais procuravam abarcar a educação de massa de forma a garantir a sua ideologia. Ele se fundamentou na teoria de Ralph Tyler, que defendia a ideia de organização e desenvolvimento do currículo de forma técnica e na teoria de John Dewey, que enfatizava a construção da democracia liberal. A sua proposta era de que a escola funcionasse como uma empresa industrial ou comercial.

No sentido proposto, a organização curricular ocorria de maneira burocrática e mecânica. A função dos especialistas em currículo se resumia em fazer um levantamento das habilidades, organizar um currículo em que essas habilidades pudessem ser desenvolvidas e em elaborar instrumentos que permitissem avaliar, no sentido de medir, se os objetivos

propostos foram alcançados ou não. Esse modelo de currículo influenciou a educação até os anos de 1980, nos Estados Unidos e em vários países, incluindo o Brasil.

Numa perspectiva mais progressista, embora tradicional, destaca-se a teoria de Dewey, que se preocupa mais com a questão da democracia do que com o funcionamento da economia. A prática de princípios democráticos assumia grande relevância e a escola era um lugar para essas vivências. Eram considerados importantes os interesses e as experiências das crianças e dos adolescentes. Essa teoria não enfatizava o interesse pela preparação profissional dos adultos.

A relação entre currículo e cultura nas teorias tradicionais é fundamentada numa perspectiva estática e engessada de cultura, que é vista como um produto pronto e acabado, que não é passível de transformação. Nessa abordagem, as manifestações culturais populares são vistas como práticas isoladas que sobreviveram ao passado. Nas palavras de Silva (2010, p. 15), “[...] a prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentes. A cultura fica definida por meio de uma semiótica contida, cerrada, congelada”. Sob esse ângulo, observo que o foco principal do currículo e da cultura é a forma de elaboração e de organização e não o que deve ser ensinado, eles parecem ser dissociados das vivências cotidianas, como se fosse possível produzi-los fora das relações sociais e de poder.

Visão crítica de currículo

Em um contexto de muitos movimentos sociais e culturais que marcaram os anos de 1960 em vários países, surgiram as primeiras teorizações no que tange às concepções de currículo, questionando, em especial, o pensamento e a estrutura tradicional da educação. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, surgiram como uma forma de reação às teorias tradicionais. Elas enfatizavam que toda teoria está implicada em relações de poder e que a escola, como instituição formadora, reproduz as estruturas de classe da sociedade capitalista por meio da sua organização curricular.

As teorias críticas, com base em uma análise marxista, procuraram desenvolver conceitos que possibilitassem a compreensão do que o currículo faz. Na organização desses conceitos, observou-se que a educação e a ideologia estavam atreladas. Muitos estudiosos elaboraram teorias que foram classificadas como críticas. Embora elas apresentassem semelhanças em vários aspectos, apresentavam as suas particularidades.

Segundo Silva (2004), Louis Althusser, filósofo francês, pontuou em seus estudos que a sociedade capitalista precisa da reprodução de suas práticas econômicas para perpetuar a sua ideologia. Nesse contexto, a escola é um espaço utilizado pelo capitalismo para manter o seu sistema porque atinge grande parte da população por um longo tempo. Por meio do currículo, a classe dominante impregna a sua ideologia nas disciplinas e nos conteúdos que enfocam os seus interesses. Esse tipo de currículo gera a exclusão de crianças e jovens menos favorecidos economicamente, pois práticas discriminatórias, que conduzem as classes dominadas a serem submissas à classe dominante, são reforçadas.

A vivência escolar também contribui para esse processo, não apenas pelos conteúdos selecionados e explícitos no currículo, mas ao reproduzir, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. Nessa perspectiva, as escolas destinadas para os futuros trabalhadores privilegiam relações sociais que ensinam aos estudantes a subordinação. Já as escolas preparadas para os trabalhadores dos níveis mais altos da escala ocupacional privilegiam relações sociais nas quais os estudantes aprendem atitudes de autonomia e de comando.

Conforme Silva (2004), os sociólogos franceses Pierre Boudieu e Jean-Claude Passeron propuseram, em seus estudos sobre a educação, afastando-se um pouco das análises marxistas, que a reprodução social acontece pelo viés da cultura, de modo que, por meio da transmissão da cultura dominante, garante-se a sua hegemonia. Nesse sentido, passam a ser considerados como “cultura”, os gostos, os hábitos e os valores da classe dominante, rejeitando-se os costumes e os valores das classes dominadas. Essa cultura que tem prestígio e valor social constitui o capital cultural.

O que precisa ser questionado não é se os valores e costumes das classes dominantes e dominadas são ou não cultura, mas de que forma elas são trabalhadas e refletidas no ambiente escolar por meio de seu currículo excludente. Para Silva (2004), o currículo escolar está organizado de acordo com a cultura dominante:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2004, p. 35).

Esse tipo de currículo exclui do processo educacional as crianças e os jovens pertencentes a famílias menos favorecidas porque elas têm dificuldades em compreender a linguagem e os aspectos culturais das classes dominantes, devido à forma como eles são impostos. Além disso, a sua história de vida, a sua linguagem, os seus costumes e as suas

manifestações culturais são desconsideradas e, muitas vezes, são ridicularizadas e vistas como erradas e inferior. Nesse contexto, as crianças e jovens das classes dominantes conseguem alcançar um grau mais elevado de escolarização, enquanto a maioria dos estudantes das classes dominadas frequenta apenas o nível básico da educação, quando não desistem antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Outro estudioso que discutiu questões relacionadas ao currículo em suas pesquisas foi o brasileiro Paulo Freire. Ele se dedicou à educação de jovens e de adultos e a sua crítica ao currículo está centralizada no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como um amontoado de informações a ser transferida do professor para os alunos. Para ele, um currículo que tem a educação bancária como norte não respeita e não valoriza a realidade dos alunos, os quais, por sua vez, permanecem passivos e ingênuos.

Freire propõe uma educação problematizadora, na qual o conhecimento é sempre permeado por intenções. Para ele, educar é um ato político e o primeiro objetivo de toda a educação deve ser a conscientização. O diálogo é fundamental nesse processo. O currículo deve contemplar as experiências vividas pelos alunos e a sua realidade, pois, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 20).

O autor parte de palavras e temas geradores que instigam a reflexão e a ação. Freire (1992, p. 33) também sugere a construção de uma biblioteca popular como centro cultural, que tem como um de seus objetivos propor “aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica”. Nesse contexto, a biblioteca popular a que o autor se refere prioriza uma posição crítico-democrática, cujos temas que permeiam a vida, a linguagem e a experiência de cada pessoa assumem relevância.

Diante do exposto, percebo que os autores ligados às teorias críticas do currículo demonstraram preocupações sobre os conteúdos de ensino, refletindo sobre os pressupostos ideológicos das disciplinas que compõem o currículo oficial, relacionando-os às questões de cunho político, social e cultural.

Visão pós-crítica de currículo

A expressão “teorias pós-críticas” é utilizada no campo do currículo para se referir aos estudos que questionam os pressupostos das teorias críticas. Geralmente, vincula-se a uma linha do tempo como se tivesse havido uma evolução das teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas, até chegar às teorias pós-críticas. Essa linearidade construída em relação à história do currículo é discutível, pois existe um certo hibridismo entre e nas correntes

teóricas, tendo em vista que se encontram traços de uma teoria na outra. Nessa perspectiva, trata-se de um termo impreciso que tenta abarcar várias teorias que refletem sobre esse contexto pós-moderno no qual vivemos, caracterizado por Lopes (2013, p. 8), como “um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal”.

A partir da segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas reformularam algumas das análises da tradição crítica neomarxista. No Brasil, especificamente, houve uma apropriação inicial dos estudos de Foucault e dos estudos culturais, influenciadas pelas traduções que Tomaz Tadeu da Silva fez das ideias foucaultianas (1994), pelos autores dedicados aos estudos culturais de cunho pós-crítico (SILVA, 1995, 1999; HALL, 1997a) e, também, pelas pesquisas reflexivas das vertentes pós-modernas (SILVA, 1993).

As discussões sobre poder, ideologia, reprodução, resistência e classe social deixaram de ser o foco central dos estudos relacionados ao currículo. Novas abordagens vieram à tona, dentre elas, estão à cultura, a identidade, o gênero, a sexualidade, o discurso e a subjetividade.

O foco das discussões passa a ser o entendimento das relações entre currículo, cultura e poder. Silva (2010) ressalta que o papel da linguagem e do discurso na constituição do social, também, tem grande relevância. Além disso, a cultura passa a ser vista como um campo de luta na construção de significados sobre o mundo social.

Nas novas concepções ganham [sic] centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social. De forma consequente, a cultura, entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifenomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter um impacto considerável sobre a teoria curricular (SILVA, 2010, p. 14).

Nessa visão, o currículo multiculturalista ressalta a diversidade das formas culturais contemporâneas. Embora seja notória a presença dessa diversidade, convivemos com fenômenos preconceituosos, desiguais e de homogeneização cultural.

De acordo com Silva (2004), o multiculturalismo se originou nos países dominantes do norte e, assim como a cultura contemporânea, tem a sua ambiguidade. Ele é discutido atualmente sob duas vertentes: na primeira, o multiculturalismo é um movimento de reivindicações dos grupos culturais dominados, cuja finalidade é ter suas manifestações culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Na segunda, o multiculturalismo pode ser visto como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante. Nas duas vertentes, o multiculturalismo representa um instrumento de luta política, conforme esclarece o autor:

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como a antropologia [...]. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra (SILVA, 2004, p. 86).

Diante do movimento multicultural, surgiram propostas de que os currículos incluíssem aspectos das culturas de grupos dominados, originando, assim, duas perspectivas: uma liberal ou humanista e a outra mais crítica.

A perspectiva de currículo de cunho liberal propõe ideias de respeito e convivência pacífica entre os variados tipos de cultura. Para a perspectiva crítica, esse ponto de vista contribui para manter inabaladas as relações de poder, na qual o grupo dominante teria o poder de permitir que outros grupos culturais tivessem o seu espaço. De acordo com Silva (2004), o multiculturalismo mostra que a desigualdade existente no currículo não se restringe à questão de classe, pois outros aspectos devem ser considerados, como as questões de gênero e sexualidade, por exemplo. É evidente que no espaço escolar as desigualdades não estão atreladas, apenas, ao poder relacionado às questões econômicas, mas também ao gênero, ao sexo e à linguagem quando o currículo direciona os seus conteúdos e valores para a superioridade masculina, heterossexual, branca e para a linguagem normativa.

A possibilidade de abrir o espaço escolar para discutir questões relacionadas à classe social, ao gênero e ao sexo como propõe o currículo multiculturalista é fundamental para a conscientização dos direitos e deveres dos alunos/cidadãos, da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade. Moreira e Candau (2008) esclarecem que o multiculturalismo em educação requer ações políticas, além de pesquisas e estudos:

Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7).

Nesse contexto, vejo a necessidade de incluir, no currículo escolar, ações mais profícuas voltadas para a cultura popular com as suas múltiplas linguagens e oralidades, tendo em vista que ela está inserida em um processo histórico, econômico e social, cujos participantes, há muito tempo, vêm sendo vítimas de preconceito, de ridicularização e de intolerância no ambiente escolar, como observou Lúcio (2008) em seu relato de experiência com a cultura popular em três escolas de ensino básico do município de João Pessoa:

Cantos como o coco e a ciranda, na voz de Chico César ou Chico Science, são bem aceitos. Porém, quando cantados por Seu Manoel, do bairro dos Novais, em João Pessoa ou Dona Lenita, de Gurugi, no município do Conde, provocam risos e atitudes preconceituosas, observadas nos comentários feitos pelos alunos que

evidenciam a cor da pele dos cantadores, o jeito de falar, o modo de se vestir (LÚCIO, 2008, p. 164).

Diante do exposto, percebe-se que, apesar das políticas públicas em prol da democratização do acesso aos bens culturais, a escola e a educação, de uma maneira geral, continuam excluindo, por meio do seu currículo, as pessoas que não se encaixam na ideia de cultura relacionada à erudição, à sofisticação e à norma culta da língua.

1.2 A PESQUISA DE CAMPO: ADENTRANDO O CAMPO DOS SABERES E FAZERES DOS ARTISTAS POPULARES E DO MEMORIALISTA DE MANDACARU

Segundo Ayala (2003), uma abordagem crítica do popular requer procedimentos metodológicos e teóricos que minimizem a distância entre sujeito e objeto, se afastando da racionalidade de cunho positivista, sem, no entanto, supervalorizar a subjetividade, presente na concepção do romantismo, tão vislumbrada na busca da “alma do povo”. Nessa perspectiva, adentrei a pesquisa de campo, que foi organizada em dois grandes eixos, o primeiro, concerne ao trabalho realizado diretamente com os artistas populares do bairro de Mandacaru e o segundo diz respeito à presença desses produtores culturais no processo de ensino e aprendizagem da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, viabilizando a construção e a vivência da proposta didático-pedagógica, a partir da inclusão da literatura oral no currículo escolar.

No percurso de construção deste trabalho, passei por várias etapas, com destaque para a escolha e o reconhecimento do local, a aproximação com as pessoas da comunidade, a coleta de dados por meio de registros sonoros, audiovisuais e fotos, a preparação da equipe escolar para trabalhar com as manifestações de cultura popular, a participação dos artistas nas atividades escolares e, por fim, a etapa de transcrição, edição e análise do material. Para viabilizar a realização dessas etapas, de forma organizada e coerente, recorri às fichas e ao diário de anotações, nos quais eu fazia o registro escrito sobre o local, a data, os dados pessoais, os assuntos tratados, o contexto social, entre outros aspectos que considerei relevantes no momento da coleta de informações.

Após construir um vínculo de confiança com Seu Maciel, Seu Elias e Seu Gerson, os produtores de cultura participantes deste estudo, optei pela História oral que, devido ao seu caráter dialógico, exige disposição para ouvir, interesse e respeito pelos pontos de vista das pessoas que aceitam partilhar seus conhecimentos e experiências com pessoas que extrapolam

o seu meio familiar e social. Para Portelli (1997), essa postura é fundamental no que tange à ética na história oral:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. [...] Nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Cada um dos meus entrevistados [...] representou uma surpresa e uma experiência de aprendizado (PORTELLI, 1997, p. 17).

Nesse sentido, a característica dialógica do método me possibilitaria conhecer os colaboradores da pesquisa, inicialmente, por meio do relato individual de sua história, dando ênfase à sua fala, observando como as práticas culturais desses sujeitos se vinculam à sua vida.

Considerando a bibliografia de história oral (THOMPSON, 1998; ALBERTI, 2004 e BOM MEIHY, 2000), para coletar os dados através desse método, a técnica mais utilizada é a entrevista, caracterizada pela conversação entre o colaborador e o pesquisador, norteadas por um tema, escolhido de acordo com os objetivos da pesquisa. Para a realização da entrevista, as orientações se distinguem entre diferentes práticas, que marcam o papel do pesquisador ou do colaborador na condução da conversa. No caso específico da história de vida, Queiroz (1991) ressalta que, embora exista uma condução sub-reptícia do pesquisador, é do colaborador a decisão sobre o que vai ser contado. Assim, tudo o que envolve a sua narrativa precisa ser considerado pelo pesquisador, os silêncios, os gestos, as recusas, as retomadas, as reiteraões, ou seja, é preciso dar importância aos elementos contextuais que estão implícitos na cena enunciativa.

Foram realizadas quatro entrevistas³ com os produtores culturais envolvidos neste estudo, com o objetivo de evidenciar a história cultural da comunidade mandacaruense pelos próprios moradores, considerando a ligação entre as histórias individuais, as manifestações de cultura popular e as condições sociais nas quais elas acontecem.

As transcrições completas das entrevistas aparecerão no capítulo II desta tese. Elas foram desmembradas das considerações metodológicas para evitar que as vozes dos artistas populares e do memorialista ficassem abafadas, frente a outras informações, que também têm a sua relevância neste estudo.

Os locais em que ocorreram as pesquisas foram escolhidos em comum acordo com os colaboradores e foram selecionados da seguinte maneira:

³ A publicação das entrevistas com os nomes reais dos colaboradores, assim como o registro de imagem e voz foram autorizados pelos participantes desta pesquisa, que assinaram um termo de autorização de uso de imagem e voz.

a) A entrevista feita com Seu Maciel em 2013, transcrição 1, aconteceu em meu ambiente de trabalho, na sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE), da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, devido à proximidade de sua residência e pelo fato do ambiente favorecer condições adequadas para a gravação de áudio e de vídeo.

b) A entrevista realizada com Seu Elias em 2014, transcrição 2, foi feita na biblioteca da escola em um momento de atividades relacionadas a literatura de cordel, com alunos do 6º ano, que foram orientados pela professora de Língua Portuguesa a pesquisar a existência de um cordelista no bairro e convidá-lo para participar de uma entrevista no ambiente escolar. As perguntas semi-estruturadas, foram organizadas pelos alunos com a mediação da professora. Essa atividade foi sugerida por mim após um planejamento pedagógico realizado com as professoras de Língua Portuguesa. Até o momento, eu ainda não tinha realizado nenhuma entrevista com Seu Elias. Após a indicação dos alunos, no início da pesquisa de campo em 2013, eu fui a sua procura e conversei com ele algumas vezes sobre a relação existente entre a sua vida e a cultura popular, especialmente a arte de manejar as palavras, constituindo momentos nos quais pude tomar notas de seus depoimentos. A segunda entrevista realizada com Seu Elias, transcrição 5, foi feita por mim com o objetivo de aprofundar as questões que ainda não tinham sido esclarecidas durante a entrevista feita pelos alunos e nas conversas espontâneas que tive com ele. Por isso, eu o convidei novamente a ir até a escola em 2016, onde fiz, em minha sala, outra entrevista, dessa vez com mais organização e objetividade em relação ao foco da pesquisa.

c) Já a entrevista feita com Seu Gerson, transcrição 4, aconteceu em sua marcenaria. Ele escolheu um horário em que não tivesse muito movimento. Contudo, tivemos que interromper o diálogo por duas vezes, pois ele teve que atender dois clientes que chegaram para encomendar móveis. Quando retomamos a entrevista, a conversa fluiu com tranquilidade, devido à segurança do memorialista ao relatar os acontecimentos do bairro desde a sua formação inicial. Outrossim, vez por outra passava alguém na rua e acenava para Seu Gerson, comprovando a sua popularidade na comunidade mandacaruense.

Além da técnica da entrevista, recorri também à observação, que possibilitou registrar a atuação dos artistas durante os ensaios e apresentações, com anotações referentes às improvisações e aos gestos, registrando fatos e situações que dificilmente seriam captadas pelo gravador ou pelo vídeo; aos depoimentos pessoais, que tiveram como finalidade coletar os aspectos históricos e culturais do bairro de Mandacaru pelos próprios moradores da comunidade, com destaque para o memorialista Vicente Bezerra de Macedo, o “Seu Gerson”,

que publicou dois livros sobre a história local a partir das lembranças de sua memória; aos registros fotográficos e a depoimentos orais de moradores antigos.

À medida que eu ia tomando conhecimento do tesouro cultural viabilizado pela memória e pelas vozes dos produtores culturais da comunidade, comecei a desenvolver, concomitantemente, um trabalho sistematizado com o grupo de dezessete professores do 6º ao 9º anos que trabalhavam comigo na Escola Municipal Senador Ruy Carneiro. A princípio, entre os meses de março a abril de 2013, inclui, nos planejamentos pedagógicos⁴, que aconteciam semanalmente, com cinco horas/aulas de duração, conforme o calendário⁵ estabelecido pela SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura) da Prefeitura Municipal de João Pessoa destinado aos planejamentos e as horas departamentais, uma formação continuada com oito encontros para estudos e discussões inerentes à cultura popular e sobre as particularidades históricas e culturais do bairro de Mandacaru. Nos planejamentos subsequentes, os professores foram orientados a incluir, em seus conteúdos curriculares, atividades relacionadas às manifestações culturais, culminando em uma mostra de conhecimento, em outubro do referido ano, com a finalidade de sensibilizar os alunos com as temáticas que integram a cultura popular. A partir dos estudos realizados com os professores e da sensibilização temática feita com os alunos, a inclusão⁶ da literatura oral no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental, nos três anos letivos subsequentes, foi acontecendo de forma lenta e gradativa, em meio a um trabalho árduo e perspicaz, ora enfrentando resistências, ora avançando nas propostas metodológicas.

1.2.1 O processo de transcrição e análise dos dados

Quanto à transcrição dos textos, a passagem do relato oral para a escrita exigiu de mim uma tomada de decisão, na qual procurei conservar a forma mais fidedigna da linguagem dos

⁴ A Instrução Normativa nº 001/2013, emanada da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, determina que a jornada de trabalho dos professores é de 25 horas semanais, cuja divisão de horas acontece da seguinte maneira: 20 horas em sala de aula e 5 horas destinadas aos departamentos e planejamentos pedagógicos.

⁵ O calendário estabelecido pela SEDEC organiza a divisão dos planejamentos pedagógicos/departamentais e da formação continuada anual oferecida pela Rede de acordo os dias e as áreas do conhecimento, a saber:
 Segunda-feira - História e Geografia
 Terça-feira - Ciências e Educação Física
 Quarta - feira - Português e Inglês
 Quinta-feira - Matemática e Ensino Religioso
 Sexta-feira - Artes

⁶ Essa experiência será relatada no capítulo IV, onde se encontra a descrição das etapas da proposta didático-pedagógica de inserção da literatura oral como conteúdo de ensino e aprendizagem.

colaboradores. Para muitos pesquisadores, essa é uma tarefa árdua e delicada, pois, além de transpor o texto oral para a forma escrita, pode apontar, também, as minúcias observadas no contexto de produção das falas, compondo parte do *corpus* da pesquisa.

Mesmo diante das dificuldades de transpor a linguagem da forma oral para a escrita, procurei recursos alternativos que pudessem expressar as sensações, cheiros, gestos, cores, humores e movimentos que compunham o contexto enunciativo, significativos para a leitura e interpretação do que foi dito e que não pode ser expresso apenas pela linguagem verbal. Este procedimento exigiu de mim um olhar meticuloso no momento da coleta de dados e, posteriormente, durante a escuta das gravações, quando associava as observações feitas nas fichas e no diário, de forma a fornecer elementos para o processo de edição dos textos, etapa que objetiva textualizar o relato oral, de maneira que seja possível recriar a situação narrativa e dialógica, dentro do universo da escrita, identificando os elementos não linguísticos, codificando-os e permitindo que eles auxiliem na compreensão do discurso. Nessa perspectiva, adotei as convenções utilizadas para a transcrição feitas por Rodrigues (2006), em sua tese intitulada **A voz em canto**: de Militana a Maria José, uma história de vida, pelo fato de acreditar que essas sinalizações contribuem para a organização e compreensão do texto transcrito. Entretanto, fiz algumas adaptações para melhor atender a especificidade da minha pesquisa, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1 - Convenções utilizadas para a transcrição

[]	Anotações da entrevistadora que indicam gestos, comportamentos, referências e contextos situacionais para uma melhor compreensão do diálogo. Também utilizado para explicação referente à transcrição de uma palavra pronunciada.
...	Pausas breves
... ..	Cortes na sequência da narrativa
[?]	Trechos incompreensíveis que não puderam ser transcritos.
(SILÊNCIO)	Grandes pausas, que indicam reflexão e momentos de hesitação.
Texto em itálico	Marcações para declamações.
/...	Indicadores de corte na narrativa.
♪ e texto em itálico	Marcações dos momentos em que os artistas populares cantam.
“ ”	As falas de outras pessoas no discurso dos colaboradores da pesquisa são representadas entre aspas (no caso de discurso reportado), mesmo quando antecedidas de verbo de elocução.
”	Marca uma particularidade relacionada à pronúncia da palavra.
?!	O uso de pontos de interrogação e de exclamação juntos identifica trechos no qual a pergunta é enfática ou retórica.

Fonte: Este quadro de convenções segue sugestões de Rodrigues (2006), adaptado por Bianca Farias da Silveira.

Informações complementares:

a) Nas narrativas, foram mantidas as sequências conforme a variedade linguística que os colaboradores utilizam.

b) As marcas regionais foram conservadas por acreditar que elas personificam o discurso narrativo.

Quanto aos critérios para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, considere como aspectos fundamentais os elementos que compõem o contexto enunciativo, as relações existentes entre a memória e as manifestações culturais, o sujeito produtor de cultura dentro da sua coletividade, o contexto de produção e, também, as implicações da inclusão dos produtores de cultura na práxis pedagógica.

2. CONHECENDO OS PRODUTORES CULTURAIS DO BAIRRO DE MANDACARU: UMA CONFLUÊNCIA DE SABERES NAS ENTREVISTAS

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição.

(Ecléa Bosi)

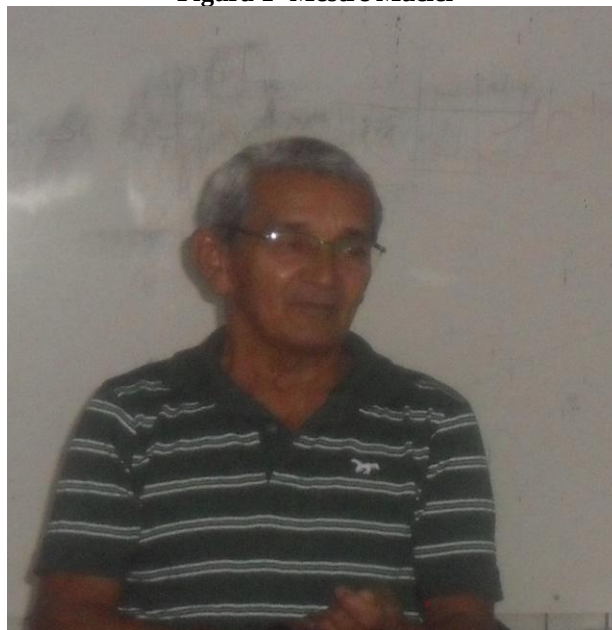
É chegada a hora de conhecer o universo dos produtores de cultura através das transcrições completas das entrevistas. Neste espaço, as vozes dos colaboradores revelam parte da experiência e dos saberes inerente à cultura popular, ganhando mais evidência e ecoando mais alto. Os textos resultantes das experiências compartilhadas objetivam apresentar os artistas populares e o memorialista do bairro de Mandacaru.

2.1 MESTRE MACIEL DA LAPINHA

Toco em duas lapinhas, tô criando agora a lapinha da terceira idade, nós temos pastora com... oitenta e seis anos. É isso aí, Maciel da lapinha, às suas ordens!

(José Maciel de Sousa, Mestre de lapinha)

Figura 1- Mestre Maciel



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

José Maciel de Sousa nasceu no dia 23 de maio de 1944, na cidade de João Pessoa-PB. Estudou até o terceiro ano primário devido às dificuldades de acesso à escola no período de sua infância. Ele morava no bairro do Rangel⁷ e, desde criança, demonstrou interesse pelas manifestações de cultura popular. O gosto pela lapinha aconteceu por intermédio de sua mãe, Maria José de Sousa, que deu continuidade à lapinha de sua avó. Segundo o Mestre Maciel, foi à primeira lapinha a existir no bairro do Rangel:

[...] a cultura popular entrou em mim, vamos dizer assim, no ano de cinquenta e seis, cinquenta e seis, quando eu tinha doze anos de idade, quando a minha mãe fez a primeira lapinha no bairro do atual Rangel (TRANSCRIÇÃO 1 – 11/11/2013).

Em 1970, com o falecimento da matriarca e da sua irmã, ele não deu continuidade a lapinha da família, contudo, o gosto pelas manifestações de cultura popular e o conhecimento adquirido sobre a lapinha estavam latentes, já era parte indissolúvel de sua vida, por isso, seguiu participando como tocador de outras lapinhas existentes na cidade e de outros grupos culturais como a nau catarineta, o coco de roda e o cavalo marinho.

Em 1988, Mestre Maciel casou-se com Dona Antônia Alcântara da Costa, que também tem histórico familiar na tradição cultural da lapinha. Dona Antônia, juntamente com os seus pais, João da Penha Costa e Francisca Ferreira da Costa, fundaram a Lapinha Jesus de Nazaré no ano de 1970.

Atualmente, o grupo de Lapinha Jesus de Nazaré⁸ vem sendo conduzido pelo Mestre Maciel e por Dona Antônia com muito zelo e dedicação.

2.2 DE SEU MACIEL PARA MESTRE MACIEL: O PRIMEIRO ENCONTRO

Diante das informações fornecidas pelos alunos, fui à procura de Seu Maciel da Lapinha no Centro de Referência da Cidadania (CRC), localizado no bairro de Mandacaru. Quando cheguei lá, expliquei o meu interesse pelas manifestações da cultura popular e o que eu pretendia fazer, caso ele concordasse em participar da pesquisa. De início ele fez questão de enfatizar que era *Mestre*, ou seja, que estava capacitado para falar e ensinar qualquer coisa referente à lapinha, devido ao seu reconhecimento público e a sua larga experiência

⁷ O bairro do Varjão (nome oficial), localizado na Zona Oeste da cidade de João Pessoa, também é conhecido como Rangel (nome oficioso). Koury e Barbosa (2015, p. 12) esclarecem que esta dualidade de nomes provoca sofrimento social e uma série de justificativas que expliquem a distinção entre o “bairro Varjão, - expresso na mídia e no imaginário da cidade como violento, - e o bairro onde mora, - onde investimentos emotivos, financeiros e de pertencimento foram realizados [...] - o Rangel”.

⁸ A descrição das particularidades desse grupo cultural se encontra no capítulo seguinte, no tópico 3.3, intitulado “Lapinha Jesus de Nazaré: uma tradição que vem de família”.

acumulada durante anos nessa tradição cultural. Depois de marcar a sua posição no grupo cultural, ele demonstrou alegria por eu ter interesse em sua arte. Acredito que isso se deve ao fato de todo artista ter a necessidade do reconhecimento e da valorização do público. Como o ensaio da sua lapinha, a “Jesus de Nazaré”, com os participantes da terceira idade, já estava prestes a começar, tivemos que encerrar a nossa conversa, mas eu tive o cuidado de já deixar marcado um novo encontro, no qual eu faria uma entrevista com o Mestre Maciel. Com a sua permissão, eu assisti ao ensaio, que me deixou encantada com tanta dedicação, expressão oral e corporal.

2.3 A VOZ E A EXPERIÊNCIA DO MESTRE MACIEL EM FOCO: ENTREVISTANDO O ARTISTA POPULAR

O segundo encontro aconteceu uma semana depois que o conheci, ele foi até a escola em que trabalho, no dia 11 de novembro de 2013, conforme combinado, para ser entrevistado por mim. Quando o Mestre Maciel chegou na minha sala, percebi que ele estava com uma pasta cheia de papéis. Antes de começar a entrevista propriamente dita, ele apresentou com orgulho vários certificados que ganhou em encontros de mestres populares, a exemplo do I Encontro Sul-Americano das Culturas populares e do II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, realizado nos dias 14 a 17 de setembro de 2006, em Brasília-DF e do IV Encontro Mestres do Mundo e III Seminário Nacional de Culturas populares, realizado de 02 a 06 de dezembro de 2008, no Cariri Cearense.

Figura 2 - Certificado de participação no IV Encontro Mestres do mundo



Fonte: Arquivo pessoal do Mestre Maciel

Além disso, ele mostrou várias fotos feitas em momentos diversos da sua lapinha, tanto da lapinha infantil, quanto da lapinha da terceira idade. Esse acervo contou ainda com um CD gravado, com jornadas completas da lapinha infantil. Possivelmente, o Mestre Maciel trouxe esses documentos para esclarecer que ele é uma pessoa que sabe o que faz, que tem anos de experiência no universo da cultura popular e que, por isso, ele está habilitado para responder qualquer coisa sobre a lapinha e está qualificado para receber os devidos méritos. Depois da apreciação desse material, iniciamos a entrevista, que trouxe à tona uma série de questões que estão diretamente implicadas na trajetória da cultura popular.

2.3.1 Transcrição 1

Entrevista realizada em 11 de novembro de 2013, na EMEF Senador Ruy Carneiro, Mandacaru, João Pessoa.

Bianca - Vai começar! Bom, primeiramente eu gostaria de agradecer o senhor por ter vindo e pra dizer que é importante demais essa conversa porque o senhor é um representante da cultura popular aqui em Mandacaru, né? E então assim, pra gente começar essa conversa mesmo aí eu queria que o senhor dissesse qual é o seu nome, idade, quanto tempo o senhor mora aqui no bairro de Mandacaru.

Mestre Maciel - Tudo bem! Vá dizendo aí... Meu nome é José Maciel de Sousa. Sou conhecido há, há cinquenta anos por Maciel da lapinha. Chegar no Rangel procurar Maciel da lapinha, que a minha lapinha se originou lá. Pode chegar lá!

Bianca - Certo!

Mestre Maciel - Tenho sessenta e nove anos de idade, trabalho com a cultura popular, não é só lapinha não! Participei de nau catarineta, coco de roda, hoje toco cavalo marinho infantil e toco no boi de rei de adulto. Toco em duas lapinhas, tô criando agora a lapinha da terceira idade, nós temos pastora com... oitenta e seis anos. É isso aí, Maciel da lapinha, às suas ordens!

Bianca - Tá certo seu Maciel! É um prazer ter uma pessoa como o senhor aqui com a gente, aqui na escola. E como foi que o senhor se envolveu com a cultura popular? Como foi que começou?

Mestre Maciel - Olhe, a cultura popular entrou em mim, vamos dizer assim, no ano de cinquenta e seis, cinquenta e seis, quando eu tinha doze anos de idade, quando a minha mãe fez a primeira lapinha no bairro do atual Rangel, que na época era Varjão. Não tinha luz, não tinha água, não tinha estrada, não tinha transporte [Contando nos dedos.], luz a candeeiro. Então a primeira lapinha a luz de candeeiro, não sei se você sabe o que é candeeiro?

Bianca - Sei.

Mestre Maciel - Lá era uma lata grande assim que era pra focar, que era no meio da rua. Os pavio era quase cinco centímetro de diâmetro, [Gesticulando a espessura com os dedos.] pra

iluminar mesmo! Então a luz de candeeiro. Eu tocava, eu era, eu batia percussão. O meu irmão era maestro, tocava violão, tinha bandolim. Os mesmos instrumentos que eu tenho hoje na minha lapinha. Era violão, bandolim, banjo, na época não era surdo, era o melê⁹ um instrumento que não existe mais.

Bianca - Hum hum!

Mestre Maciel - Então em cinquenta e seis minha mãe fez essa lapinha no Rangel. Quando eu fazia parte do conjunto musical e até hoje tô aí.

Bianca - Então é uma tradição que vem de família?

Mestre Maciel - Vem de família, que a minha mãe já recebeu da mãe dela.

Bianca - Sim!

Mestre Maciel - Que a mãe dela já havia recebido da avó. Entendeu? E passou pra mim e pra minha irmã e eu já passei pra ... meus filhos não querem, minhas filhas não querem, mais já tem filhas de neto que tá atuando já com lapinha. Tem uma a esposa de um neto que é mestra de uma lapinha, só que tá falida também.

Bianca - Hum hum!

Mestre Maciel - Tá, tá parada.

Bianca - No começo tinha muitas pessoas interessadas em participar e assistir as apresentações?

Mestre Maciel - Ah, era!

Bianca - Como é que isso acontecia?

Mestre Maciel - No começo era bom demais! Eu tinha lapinha no começo, nas quarta-feira, sábado e domingo [Contando nos dedos.] e o público era enorme! Era muita gente! Desde criança, adolescente, adulto e ancião, todo mundo achava bonito demais. Mais primeiro, não tinha outras atividades. Né?

Bianca - Hum, hum.

Mestre Maciel - E o tempo foi passando e o público foi, foi, se, se modificando, foi diminuindo, pastora foi diminuindo, tocador foi se acabando, a metade já morreu, ou mais da metade e hoje o público de lapinha é, é muito, muito escasso.

Bianca - Mas aonde é que vocês se apresentavam? Naquele tempo?

Mestre Maciel - Naquele tempo era no Varjão, na época, né?

Bianca - Na rua?

Mestre Maciel - No meio da rua, uma palhoça bem improvisada, com um piso assim, a, a trinta centímetro do chão, do solo né? Que o solo era terra não tinha calçamento naquela época.

⁹ Segundo Mestre Maciel, o melê era um instrumento quadrado, feito de tábua e borracha de câmara de ar. Batia-se nele com uma baqueta de madeira para produzir o som. O instrumento musical media aproximadamente 50x30 cm. Como não havia energia elétrica no Varjão e nem muito barulho, quando o melê era tocado, ouvia-se de longe.

Bianca - Hum hum!

Mestre Maciel - Naquela época não havia calçamento. Não havia, existia calçamento no Varjão. Então um piso acima, de trinta centímetro acima do solo, [Mostrando a altura com os braços.] uma palhoça bem feita e a noite cada candeeiro a querosene que dava trinta centímetro de largura!

Bianca - Mas, mas no começo tinha, tinha assim, algum financiamento ou era tudo por conta de vocês?

Mestre Maciel - Não, não tinha nada de financiamento, as, as autoridades públicas, o poder público não fazia nada! Tudo era às custas da, da minha mãe, dos próprios donos de lapinha e das próprias pastoras.

Bianca - Hum hum!

Mestre Maciel - No entanto, existia votação. Que a gente vai chegar lá, mais pra frente.

Bianca - Sim!

Mestre Maciel - Então o público ajudava muito! Hoje nem o público e nem os poderes públicos! Ninguém ajuda hoje!

Bianca - Não tem nada! Então pra emendar essa conversa aí, como é que o senhor vê o interesse na cultura popular hoje em dia? Assim, qual é o tratamento das autoridades e os espaços que são ofertados pra cultura popular hoje?

Mestre Maciel - Eu diria que zero! Porque nós temos a fundação cultural do município denominada FUNJOPE que é quem lida com a cultura popular, mas infelizmente, cada, cada, coord, é, é, cada diretor executivo que entra, vai abandonando cada vez mais a cultura popular. Nós temos o atual agora, não vou dizer o nome porque...

Bianca - Sei.

Mestre Maciel - Isso é uma responsabilidade muito grande. Mas o diretor executivo atual quando entrou tá com um ano por aí, ah, prometeu muito! Como diz Roberto Carlos, prometeu o céu e tudo e não tem uma força d'água! Quer dizer, a cultura popular hoje, pode procurar qualquer mestre de cultura aqui em Mandacaru, nós temos uns três ou quatro. Temos dois que já se foram, que Deus já chamou, mais ainda tem uns três por aí ou quatro, encostado, tem um atualizado que trabalha muito bem com cultura, pode procurar nele qual é o apoio que nós temos, nenhum! Lapinha é, é, eu vou até adiantar. É uma cultura de uma tradição católica, vem do catolicismo e na época de Natal não há nenhum grupo de cultura popular, nenhum grupo folclórico que fale do nascimento, vida e morte e ressurreição de Jesus como a lapinha. Não existe! É só lapinha mesmo! Então a gente se apresentava no reveillon pela FUNJOPE. Houve um ano que não teve, o ano passado teve. Esse ano já tão dizendo que não vai ter, quer dizer, no Natal ou no Ano Novo apresentar uma lapinha contando a história, isso é cantado e dançado, contando história, nascimento, vida e morte de Jesus e ressurreição, cantado e dançado, mais nem isso a FUNJOPE tá fazendo mais porque no, não existe dinheiro! [Demonstrando decepção ao falar.] Agora existe dinheiro para tantas outras coisas né?

Bianca - Verdade!

Mestre Maciel - A gente tá vendo aí escândalos aparecendo porque o dinheiro não existia, mas de vez em quando surge um escândalo aí, como surgiu um agora, ultimamente né?

Bianca - Sim! Então assim, entre essas dificuldades hoje em dia pra botar uma lapinha pra funcionar é essa questão do financiamento, do investimento né? Das autoridades? Ou tem outros fatores?

Mestre Maciel - Não, ô, ô, você só funciona uma lapinha hoje, é, é, depende de muita coisa: transporte, ô! Eu tenho uma Kombezinha, velhinha!

Bianca - Sua?

Mestre Maciel - Minha! Mas quando eu vou apresentar lapinha eu dou três viagens. Agora isso gasolina é da gente, se faz uma vaquinha, porque não existe transporte. Um transporte pra transportar. Um ônibus pra transportar um grupo folclórico dentro de João Pessoa ele quer duzentos reais. Aonde é que a gente vai buscar duzentos reais? Aí a gente bota cinquenta de gasolina e eu faço todo o transporte porque, aí vem vestimenta, tudo é caro! Eu tenho aqui as fotos e a lapinha da gente, modesta parte, é muito bonita, toda bem vestida e, e não existe. Quando a FUNJOPE manda ela paga um cachê. Daquele cachê, a Lei, a Lei, não é a FUNJOPE, exige que nós paguemos quatro impostos, dum cachezinho de dois mil reais, tira quatro impostos: INSS, ISS, impre... é, é, é, imposto de renda e agora criaram um, um empreender que a gente paga. [Contando nos dedos.]

Bianca - Tem que pagar tudo!

Mestre Maciel - Sem nunca ter participado desse empreender. Então é assim, e cada pastora que, que vai dançar com a gente, elas sabem que recebe um pouquinho, que a gente trabalha com gente de periferia. Eu tenho depoimento de mães, eu tenho foto aqui da pastora que disse que a filha saiu das drogas por causa da minha lapinha e eu botei essa menina na lapinha cheia de pirci [*piercing*] por todo canto, enfiado por todo canto e segundo a própria mãe participava de drogas, mas a lapinha tirou essa menina de drogas.

Bianca - Sim.

Mestre Maciel - Eu tenho esse depoimento gravado!

Bianca - E o senhor acredita, assim, que abrir o espaço da escola como essa aqui, é importante pra valorizar e propagar a cultura popular?

Mestre Maciel - É, é muito importante, inclusive eu fiz um projeto, eu quero que fique bem registrado pra dar oficina de lapinha aqui nessa escola. Tá aqui o projeto na minha bolsa, tá aqui! E também no Instituto dos cegos a pedido dos professores e esse projeto ele não foi aprovado. Aprovaram os projetos que no ano passado participou de oficina, aprovaram novamente esse ano. O meu foi recusado no ano passado e foi recusado esse ano.

Sirene: IIIINNNNNNNNNNNNNNNNNNNNN

Mestre Maciel - Quer dizer, é uma área da cultura popular que tá se acabando, tá se acabando [Demonstrando angústia.] e vai se acabar porque só existe a minha lapinha em toda João Pessoa, da ponte do Baralho a ponte de Cabedelo só existe a minha.

Bianca - Não tem mais outro mestre trabalhando?

Mestre Maciel - Não tem outro trabalhando porque não existe condição financeira. Eu também não tenho condição financeira, mas devido a minha família ser grande, agora mesmo chegou uma irmã minha de São Paulo, me deu um pouco de dinheiro que vai dar para eu comprar novas vestes pra lapinha. E eu tenho trajes de lapinha na minha casa que dá pra formar quatro lapinhas. O ano passado eu dei uma completo pra a pessoa fazer a lapinha. Mas a pessoa não conseguiu o local, não conseguiu o tocador, tá com o traje lá. Eu tenho e dou, sem...

Bianca - Então só pra gente concluir, na sua opinião, que tipo de parceria poderia haver entre o ensino formal da escola e a prática da cultura popular? Como é que a gente poderia unir essas duas coisas?

Mestre Maciel - Olhe, esse novo diretor da, da, da, diretor executivo da FUNJOPE, ele disse que ia fazer isso, essa parceria. Mais ele já tá lá há um ano e não fez essa parceria.

Bianca - Hum hum!

Mestre Maciel - Seria muito importante que as diretorias das escolas municipais procurasse a prefeitura pra fazer essa parceria, nos dando condição, também um cachezinho porque a gente vive de, de um salário quase nada né? Todo mundo sabe o salário quanto é, é quase nada, a gente vive? E então, se fizesse essa parceria com um pequeno cachezinho pra gente, além da gente tá conservando a cultura tava ganhando um trocadinho para ir melhorando o grupo também.

Bianca - Claro!

Bianca - Assim, o senhor tem, o senhor já é aposentado? Tem tempo disponível pra trabalhar com lapinha?

Mestre Maciel - Eu tenho! Eu tenho! Porque eu não sou aposentado porque eu recebo uma pequena pensão, no mesmo valor da aposentadoria.

AAAAAAAAAAAAAAAAA ! [Grito de uma aluna no corredor da escola.]

Bianca - Certo!

Mestre Maciel - Então eu não vou mexer numa coisa que eu tô recebendo.

Bianca - Certo!

Mestre Maciel - Mas eu tenho os sete dias da semana, de domingo a domingo pra trabalhar na cultura. Desde que haja uma condição pra gente se locomover, eu sozinho eu não faço, tem que levar duas ou três pastoras, se for pra adolescente eu tenho que levar adolescente, se for pra adulto eu tenho que levar as idosas pra gente fazer, dar o ensinamento. Porque eu já dei oficina de graça por minha conta. Eu dei e dou se me chamar, já que a prefeitura não quer pagar. Eu venho e trago as pessoas. A gente vai dizer o que é lapinha, de onde apareceu, como chegou, um bocado de coisa! Aqui o véi [velho] sabe tudo! [Risos]

Bianca - E eu tenho certeza disso! É, foi um prazer eu tô aprendendo cada vez que eu encontro com o senhor, a escola aqui tá aberta viu? Então muito obrigada seu Maciel!

Mestre Maciel - Obrigada você!

2.4 SEU ELIAS, UM POETA E BRINCANTE DA CULTURA POPULAR

Chegando na mente, sai pela boca né?
(Seu Elias, poeta popular)

Figura 3 - Seus Elias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

José Elias do Nascimento, casado com Expedita Maria da Conceição, nasceu no dia 27 de setembro de 1941, na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Durante a sua infância foi matriculado em escola regular, mas, devido aos seus problemas de saúde, sempre tinha que interromper o ano letivo e, conseqüentemente, a sua aprendizagem formal. Ele viveu os primeiros trinta anos de sua vida no bairro da Torre, quando em 1971, mudou para Mandacaru. Trabalhou como ajudante de caminhão, entregador de colchão, vigilante e zelador. Anos depois, quando já estava aposentado, resolveu retomar os estudos, se matriculando na educação de jovens e adultos, da Escola Municipal Violeta Formiga, onde concluiu o ensino fundamental II, em 2011. Hoje em dia dedica o seu tempo participando de manifestações culturais como a Lapinha Jesus de Nazaré, o urso da terceira idade, a quadrilha junina e o cordel, criando, versejando e cantando folhetos da tradição oral, cujo gosto começou a ser semeado por intermédio do seu pai, José Malvino do Nascimento, apreciador desse tipo de literatura popular.

2.5 O ARTISTA POPULAR EM CENA: VERSO E PROSA

2.5.1 Transcrição 2

Entrevista realizada em 18 de novembro de 2014, na biblioteca da EMEF Senador Ruy Carneiro, Mandacaru, João Pessoa. Ela foi coordenada por mim [supervisora escolar] e mediada por dois alunos do 6º ano, orientados pela professora de Língua Portuguesa, Mariza Chaves, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre a literatura de cordel.

Bianca - Para conduzir aqui essa entrevista nós vamos chamar aqui dois alunos do 6º ano A, que são Gabriela e Paulo.

[Os alunos batem palmas quando os dois entrevistadores chegam. Em seguida, Paulo pega o microfone, o som não sai, a supervisora Bianca ajuda com o manuseio do equipamento. Diêgo, profissional responsável pela sala de informática e de multimeios fala: encosta! encosta! Você desligou, menino! Você desligou, menino!]

Paulo - Qual é o seu nome?

Seu Elias - Meu nome é Elias.

Paulo - Quantos anos o senhor tem?

Seu Elias – Setenta e três! [Um aluno espectador fala com espanto: Tá! E a supervisora faz o sinal de silêncio, acrescido do som xiiiiiiiiiii!]]

Paulo - Há quanto tempo você mora aqui em Mandacaru?

Seu Elias - Quarenta e cinco anos.

Paulo - Qual foi a sua fonte de inspiração para se tornar cordelista?

Seu Elias - Eu me inspirei, primeiro, secundamente, em meu pai que gostava de literatura de cordel. Toda semana ele comprava, ia pra feira só pra comprar um, um cordel e eu comecei... acompanhando ele, né? No cordel, com ele. E daí, então, me veio a vontade de fazer alguma coisa sobre cordel. E hoje... em dois mil e... sete, ali no Colégio Alice Cavalcante de Ataíde, eu fui estudar lá e tinha um professor de literatura de cordel. Eu pedi pra ele me ensinar alguma coisa, além do que eu já sabia, aí ele disse: “com todo prazer!” Aí me ensinou alguma coisa né? Além do que eu já sabia. Aí, daí, então, eu comecei fazer... alguma coisa sobre cordel. E hoje... em dois mil e dez eu passei um livro lá no Violeta Formiga [Nome de uma escola municipal localizada no bairro de Mandacaru], que era a peleja de Severino Borges com Patativa do Norte, que eu cantei da última vez que eu tive aqui. Que eu cantei aí na... quadra né? E todas coisas que eu tenho... na cabeça, [Apontando com o dedo para a sua cabeça.] eu sei também, eu tenho guardada só na cabeça... e muito carinho, com os papel aqui, [Pega uma sacola cheia de folhetos de cordel impressos.] pronto! Tá respondida a sua pergunta.

Gabriela - Há quanto tempo o senhor é cordelista?

Seu Elias - Desde mil novecentos e ... novecentos não, desde dois mil e sete, que eu comecei fazer cordel.

Gabriela - Além do cordel, o senhor participa de alguma manifestação cultural? Se sim, qual?

Seu Elias - Eu participo de... de uma lapinha Jesus de Nazaré, eu participo de... quadrilha junina, eu participo do urso da terceira idade, que é lá do, do, que é daqui de Mandacaru, do CRC [Centro de Referência da Cidadania]. Agora tá lá no bairro dos Estados junto do... é, ponto final, do terminal. E nós passamos na, numa avenida, em dois mil e... começamos em dois mil e dez e até hoje quando sou convidado eu participo lá do urso.

Gabriela – O senhor acha importante que os alunos tenham conhecimento da literatura de cordel?

Seu Elias - É muito importante que... todos não né, que todos..., eu vou dar um exemplo que eu tive lá no Colégio Violeta Formiga e tinha muitos alunos que queriam aprender cordel. E eu ensinava a eles, mas infelizmente eles não conseguiram fazer nada sobre cordel. Só um que conseguiu, e assim mesmo já, já faleceu. [?] mataram ele. Doido pra aprender a fazer literatura de cordel, mas infelizmente mataram ele em dois mil e onze, doze, dois mil e doze, foi, mataram ele, dois mil e doze. E os outros não conseguiram aprender nada, só um mesmo que conseguiu e assim mesmo não ficou no mundo para contar a história.

Gabriela - O senhor pode apresentar alguns dos seus cordéis?

Seu Elias - Depende de Bianca.

Bianca - Pode seu Elias! [Risos]

Seu Elias – [Risos. Depois limpa a garganta, pigarreando.] Qual que você quer que eu apresente? Qualquer um deles é?

Bianca - Qualquer um! Fique a vontade!

Seu Elias – Qualquer um deles é? [Pigarreia novamente preparando a voz.] Vou apresentar um que, que... eu li em 2009.

Arrependimento de uma filha

*Oh Deus de bondade
Que sorte é essa minha
Fazei-me mocinha
Me tornar sua herdeira
Hoje é sexta-feira
E eu já estou vendo
O homem bebendo
Amanhã não ir pra feira*

*Vivia em casa
Com mamãe querida
Moça e bem vestida
Sem me faltar nada
E hoje casada
Suja e sem comida*

Nojenta e despida
Oh vida aperreada

Tinha treze anos
Quando me casei
Daí eu comecei
A andar por maus trilhos
Cheia de humilho
Ninguém se comove
Eu com dezenove
Já tinha seis filhos

O dia amanhece
Vou varrer a casa
O menino acaba
Chorando ao meu lado
O homem abusado
Me chama Celé
Pedindo café
Na cama deitado

No sábado à noite
Vira vagabundo
Se dana no mundo
A tomar pifão
De pensão em pensão
Com mulher depravada
E eu agoniada
Com as prestação

Que cana maldita
E eu já vou embora
Pelo mundo afora
Não quero mulher
Homem sem mister
Me mata diz Uile
Eu vou com meus filho
Pra onde Deus quiser

O marido bebendo
A mulher saiu
Nem se despediu
Da obra de Deus
Uile perdeu
O seu direito pleno
Arrumou veneno
Tomou e morreu

Ela ficou viúva
Com os filho sofrendo

*E se maldizendo
 Por sofrer demais
 E que vida incapaz
 Eu me coloquei
 Porque não tomei
 Os conselhos dos meus pais*

*Aviso às mocinha
 Que vão se casar
 Queiram escutar
 O conselho que seus pai diz
 Não faça o que eu fiz
 Pra não ficar jogada
 Sem casa, sem nada
 Oh vida infeliz*

*E os seus filhinhos
 Com fome e andando
 Ela atrás chorando
 Pensando nos seus
 Disse filhos meus
 Pegue uma sacola
 E vão pedir esmola
 Pelo amor de Deus*

*Disse filhos meus
 Pegue uma sacola
 E vão pedir esmola
 Pelo amor de Deus*

[Olha para mim, Bianca, fazendo sinal se pode continuar apresentando outros cordéis.]

Bianca - Quer fazer um cantado agora? Quer ficar em pé?

[O cordelista se levanta, arruma a calça e se prepara. Enquanto isso, um aluno fala bem alto:
 Esse bicho é bom! Todos riem.]

Seu Elias - Deixa eu pegar lá do fundo do baú. [Fecha os olhos e aponta o dedo para a cabeça.]



*Jesus Cristo pai supremo
 Pai da celeste mansão
 Pai de Elias [Tira o chapéu da cabeça]
 [?]
 Faz eu escrever um livro
 Pra todo esse povão*

Se tiver alguém aqui evangélico, por favor me perdoe porque eu vou cantar aqui uma discussão dum crente com um cachaceiro.

(SILÊNCIO) Deixa ver se eu me lembro. [Balança a cabeça para um lado e para o outro dizendo que não lembra.]

Bianca - Pode ser outra!

Seu Elias – Fugiu da memória!



*No ano cinquenta e um
A vinte e dois de janeiro
Vinha vindo de Timbaúba
com destino a Juazeiro
Quase eu encontrava
A tampa do tabaqueiro*

*Pois chegando fui à feira
E perto de um jardim
Comecei cantar um livro
Quando vi junto de mim
Um amigo de Moreno
Falar desta forma assim*

*Amigo vá me dizendo
Se o senhor canta também
Com viola eu responderia
Achando onde e com quem
Eu cantarei na arte
Pois nunca temi ninguém*

*Disse ele pois então
Desde já vou lhe avisar
Que lá em casa chegou
Uma cantora sem par
Que tem açoitado
Cantores desse lugar*

*Tem ela uns dezoito anos
É bonita e é donzela
Corpo delgado e bem feito
Morena cor de canela
Mas aqui ninguém aguenta
Cantar repente com ela*

*Ela é uma piauiense
Dum verso bonito e forte
E chama-se Terezinha
Rodrigues da Boa Sorte
Mas aqui é conhecida
Por Patativa do Norte*

*Se o senhor ver se não teme
Entrar com ela em contenda
Eu quero que o senhor vá
Comigo a minha fazenda
Pois quero ver se o amigo
É bom ferreiro na tenda*

*Eu que estava sem dinheiro
Logo o convite aceitei
Guardei a mala de livros
E com o pinho rumei
Pra referida fazenda
As seis da tarde cheguei*

*Quando eu cheguei na fazenda
Avisei mesmo de fora
Mais de duzentas pessoas
E ouvi dizer sem demora
Este aí pelo que vejo
Não aguenta meia hora*

*Eu fiz que não ouvi nada
E penetrei no salão
De todo povo presente
Com calma apertei a mão
E depois fui convidado
Pra mesa de refeição*

*Depois que comi bastante
Um bom cigarro fumei
Peguei no meu velho pinho
Mui satisfeito afinei
E de par com a donzela
No chão me abanquei*

*Eu me sentando vi logo
Ficar repleto e festim
De gente só pra ver
A donzela dar em mim
Nisso ela pegou o pinho
E rompeu dizendo assim*

*Senhor Severino Borges
Desde já fique ciente
Que Patativa do Norte
No fabrico de repente
Nunca encontrou cantor
Que cantasse na sua frente*

Pois a senhora se aguente

*Pra não sair do lugar
 Porque com fé em Jesus [Tirou o chapéu da cabeça como ato de respeito a Jesus]
 Eu hoje vou lhe mostrar
 como é que se faz verso
 Do mundo velho empenar*

Gabriela - E eu, em nome da escola gostaria muito de dizer que o senhor é sempre bem vindo aqui e quando quiser voltar... então, muito obrigada. [Os alunos aplaudem.]

Seu Elias - Eu é que agradeço a colaboração de vocês aqui, fazendo silêncio. [Os alunos batem palmas novamente.]

2.5.2 Transcrição 3

Entrevista realizada em 02 de maio de 2016, na sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE) da EMEF Senador Ruy Carneiro, Mandacaru. Na ocasião estava presente Seu Elias, o entrevistado, a professora de Língua Portuguesa, Mariza Chaves e eu, supervisora escolar e pesquisadora.

Bianca - Da última vez que o senhor veio aqui os alunos lhe entrevistaram lá na biblioteca.

Seu Elias - Foi.

Bianca - E quando eu comecei a escrever sobre o senhor, a sua biografia, percebi que faltava algumas informações importantes. Aí, dentre essas informações Seu Elias, eu queria saber se esses cordéis que o senhor conhece né, que o senhor declama, que o senhor canta, como foi que o senhor aprendeu?

Seu Elias - Diretamente da, da fonte.

Bianca - Diretamente da fonte? Que fonte?

Seu Elias - José Malvino do Nascimento.

Bianca - Quem é?

Seu Elias - Meu pai.

Bianca - Aprendeu com o pai?

Seu Elias - Foi!

Bianca - Aí o senhor cantava com ele desde quando?

Seu Elias - Desde mil novecentos e e e ...

Bianca - Não precisa nem dizer a data, mas desde criança?

Seu Elias - É. Desde quarenta e nove mais ou menos [ano de mil novecentos e quarenta e nove].

Bianca - Ele ouvia é? Outros, outros colegas cantando?

Seu Elias - Ele lia, ele lia cordéis.

Bianca - Lia?

Seu Elias - Aí depois dizia: “Ouviu bem Elias?” E eu dizia: “Ouvi”. Mas lá em casa tinha bem pouquim pirrai, só tinha quinze!

Bianca - E como é que vocês ficavam? Era numa casa grande, ouvindo a leitura?

Seu Elias - Era grande não! Era numa salinha. A sala todinha era menor do que isso aqui.

Bianca - Mas vocês ficavam na frente, no terreiro?

Seu Elias - Era exatamente isso.

Bianca - Como é que era? Aí, conte como é que era que ele fazia.

Seu Elias - Tinha lata de doce na época né? Aí ele fez uma viola, viola não, um violão pra mim e outro pro meu irmão.

Professora - De lata de doce?

Seu Elias - De lata de doce! Com uns pedaço de pau, aí a gente tocava.

Professora – Aí botava as cordas na lata de doce?

Seu Elias - Não era nem corda, era arame mesmo. Aí ele dava um jeito de fazer tipo corda de viola mesmo, de violão.

Bianca - De arame era Seu Elias?

Seu Elias - Era.

Bianca - Quer dizer então que o seu pai fazia a leitura dos cordéis pra toda a meninada que ficava ali escutando, e o senhor ouvindo?

Seu Elias - Exatamente. É.

Bianca - Aí o senhor aprendeu desse jeito, foi?

Seu Elias - Foi, desde criança ele comprou folheto pra gente ler, sabe? Repare, desde quando eu tinha sete anos comecei a estudar. Eu tinha seis ou sete anos.

Bianca - Hum.

Seu Elias - Só que, antes de chegar mei [meio] do ano, quando chegava o mei [meio] do ano eu não tinha ido pra aula nem dois mei [meses] porque eu era muito doente sabe?

Bianca - Hum.

Seu Elias - Eu tinha uma tá duma asma sabe? Era puxado né?

Bianca - É...

Seu Elias - Que eu peguei com um gato que tinha lá em casa aí...

Professora - inda tem hoje?

Seu Elias - Graças a Deus eu fiquei bom. Com vinte e dois anos de idade, chegou um vei lá em casa e ele viu que eu tava morrendo aí ele disse pra minha cunhada: “O que é que o rapaz tem?” Aí ela disse: “Ele tem puxado, que era puxado quando era menino e agora virou asma.” “Que idade tem ele?” “Tem vinte e dois anos.” Aí ele disse: “Ainda dar pra ele se curar!”

Bianca - Era puxado que virou asma? Chamava puxado era?

Seu Elias - Era, era puxado, que virou asma. Ai então, quer dizer que ele, começou a gente tocando a biombo né?. A gente começou cantando com ele. Ele cantava, e a gente respondia, sabe como é?

Bianca - Sei.

Seu Elias - Ele fazia um verso e a gente fazia outro. Eu e mais dois irmãos meu. Cada um dizia um verso. Ele dizia um e a gente dizia outro. E assim... ia formando. É tanto que quando ele morreu a gente tinha dois convite, três convite pra ir cantar na casa dos outros. Aí ele não foi.

Professora - Morreu com quantos anos?

Seu Elias - Setenta e dois anos.

Bianca - Ô Seu Elias, esses cordéis que o senhor apresenta hoje em dia, não são apenas os cordéis que o senhor compõe né? Que o senhor cria? O senhor tem decorado os cordéis de outras pessoas. Entre eles quem?

Seu Elias - Entre eles, como é? Aquele que morreu? Manuel não sei de que, eu tenho uns folhetos dele lá em casa. As vezes né? Depois que eu comecei a fazer da minha cabeça nunca mais eu li.

Professora - Qual é a hora que o senhor gosta de fazer os seus cordéis?

Seu Elias - Esse ano não teve hora ainda, mas amanhã faz três dias que me pediram pra fazer esse aqui, aí eu fiz. [Mostrando uma cópia e declamando o texto que fez em homenagem a coordenadora do CRAS, a pedido de um amigo.]

Cordel de agradecimento

*Joabesom mim pediu
E eu não posso negar
Para eu falar de Dona Fátima
Essa mulher exemplar
Que atende a todas pessoas
Na hora que chamar*

*E essa mulher que chega
Todo dia bem cedinho
Que atende todo mundo
Com muito amor e carinho
Mesmo as pessoas mais grossas
Ela atende com jeitinho*

*Dona Fátima que é
Do CRAS a coordenadora
Que comanda essa gente
De aluno a professora
Não trata mal ninguém
Isso é que é coordenadora*

*Por isso que nós idosos
Até hoje lamentamos
A saída dela do grupo
Não que esteja faltando
Porque com Dona Elvira
É diferente do que
Nos acostumamos*

*É diferente porque
E que ela queira perdoar
É que nós estávamos acostumados
Com aquela palestra
Que eu estou sentindo falta
De ouvir ela falar*

*Mais agora vou terminar
Pedindo mais uma vez
Desculpa a Dona Elvira
Se a ela não agradei
Ao mesmo tempo peço a vocês
Por está falando por mim e todos vocês*

Bianca - Mas o senhor escuta também CD de poeta?

Seu Elias - Eu tenho, Eu tenho CD, só que faz tempo que eu não escuto também. Tem três, dois rádios lá em casa, mas nenhum toca fita, quer dizer, CD. Eu ouvia na fita também né, mas não toca mais CD, nada.

Bianca - E como é que o senhor faz agora pra lembrar dos cordéis?

Seu Elias - Olhando nos livros mesmo.

Bianca - Ah! Olhando nos livros! O senhor tem bastante?

Seu Elias - Tenho um bocado.

Bianca - É uma relíquia não é?

Seu Elias - É. Tenho *O pavão misterioso*, tenho *A chegada de lampião no inferno*, é... como é o nome da outra, é...

Bianca - *A mulher que enganou o diabo*?

Seu Elias - Exatamente. O rapaz que apanhava das moças porque não sabia namorar.

Bianca – [Risos] Pra o senhor criar esses cordéis que o senhor tá fazendo Seu Elias, o senhor utiliza alguma técnica? Como foi que o senhor aprendeu?

Seu Elias - Botando a cabeça pra funcionar e escrevendo. Aí depois eu levo pra um camarada aí ele digita.

Bianca - Sim, mas como é que o senhor sabe dessas técnica? Sim, porque eles são rimados. Como é que o senhor consegue fazer?

Seu Elias - É como esse aqui né? Esse aqui não é cantado. Tem uns que eu consigo fazer cantado, mas tem uns que não dá. Como esse aqui, repare:

Bianca - Sim, explique pra mim.

08 de março, dia da mulher



*Nos anos anteriores
Não se via nem falar
Na mulher nem no seu dia
Por isso eu quero explicar
Que a mulher não é mala
Pra se bater nem se dar [Esse foi joinha! Ressaltou Seu Elias.]*

Seu Elias - O outro ói:



*A mulher é uma rosa
A que na minha opinião
É uma flor mais bela
Que surge no coração
Melhor que uma só duas
Tenho ou não razão*

Seu Elias - Ói, esse aqui foi ruim.



*Dizem que a mulher é sexo frágil
Nisso não vou acreditar
A mulher é forte
Isso eu posso provar
Trabalha fora de casa
E ainda cuida do seu lar*

Bianca – Então tem deles que o senhor escreve pra declamar?

Seu Elias - É!

Bianca - E outros pra cantar?

Seu Elias - Esse aqui, esse aqui, eu gosto mais desse aqui. Ói esse aqui, ói:



*É cuidando do lar
Onde ela tem mais valor
Se você não tá sabendo
Eu vou dizer ao senhor
Casa é feita de pedra
Lar é feito de amor*

Professora – Fez agora foi? Pro dia da mulher?

Seu Elias - Foi.../ é uma pena eu ter sido descoberto muito tarde!

Bianca - O que o senhor tá dizendo Seu Elias?

Seu Elias - Porque em dois mil e dez foi que o professor me descobriu né? Eu tenho um tanto¹⁰ de coisa meu que foi pra Brasília e voltou. Você não sabe não?

Bianca - Não.

Seu Elias - Eu tenho um cartão-resposta, que veio pra mim, pro professor, veio pra um rapaz lá de Caruaru também. Praqui, pra João Pessoa só veio pra mim e pro professor. Lá na página sessenta e quatro, lá estou eu e um rapaz de Caruaru... Que tem o nome em cima, aula de rima. Aí diz que o prefeito de João Pessoa, descobriu... falando sobre eu.

Bianca - Ou Seu Elias! Quando o senhor puder, quarta-feira eu tô aqui, se o senhor puder trazer, traga uma parte dessa sua biografia aí e esse livro pra eu tirar Xerox e juntar o material, tá bom? O senhor pode? Não vai demorar não, é só o senhor trazer, eu tiro a cópia e o senhor leva.

Seu Elias - Tá certo.

Bianca - Eu tiro aqui mesmo dentro da escola.

Professora - O senhor escuta Oliveira de Panelas?

Seu Elias - Não. Eu ouvi muitas vezes Otacílio Batista.

Professora - Otacílio.

Seu Elias - Dimas Batista, Lourival Batista.

Bianca - Os irmãos Batista né?

Seu Elias - Os irmãos Batista, exatamente. É. O mais véi era Lourival.

Professora - Eles tinham um programa na Rádio Tabajara não é?

Seu Elias - Na Rádio Tabajara. Ao som da viola. Em mil novecentos e cinquenta e sete, cinquenta e oito.

¹⁰ Seu Elias se refere a uma matéria intitulada “Aula de rima”, onde cita a sua participação no projeto Cordel na sala de aula, promovido pela Secretaria de Educação de João Pessoa, publicada na revista Campus Repórter, ano 2, nº 2, Faculdade de Comunicação/Universidade de Brasília 2008.

Professora - E demorou mais! Eu Alcancei!

Seu Elias - Eu comecei, comecei, além do meu pai ouvindo umas canção deles né. É tanto que tem umas canção dele que tá aqui ainda. [Apontando para a cabeça].

Bianca - O senhor ainda lembra? Diga aí pra gente.

Seu Elias - Deixa ver se eu me lembro... (SILÊNCIO)

Professora - Deixa ver se chega né?

Seu Elias - É. Deixa ver se chega na mente. Chegando na mente, sai pela boca né?

*Aqui e acolá
Uma cruz pelo mato
Puxando o retrato
da fome no chão*

Seu Elias - Só que eu não to lembrado do nome dessa canção sabe?

Bianca - Hum.

Seu Elias - Mas é falando sobre a seca do sertão né? No final é que diz:

*Aqui e acolá
Uma cruz pelo mato
Puxando o retrato
da fome no chão*

Seu Elias - E daí então, eu não sei de mais nada porque me fugiu da memória.

Bianca - É muito, muito, tem cordel muito antigo né? As vezes o senhor lembra e as vezes dá aquele... esquecimento.

Seu Elias - Dá um branco.

Bianca - Mas depois volta Seu Elias?

Seu Elias - Às vezes volta. Pronto! Quando eu tô escrevendo mesmo esses negócio, que eu me esqueço. Eu vou andar, depois eu me lembro.

Professora - É como música? Os compositores fazem isso.

Seu Elias - É. É.

Professora - Vai fazendo aos poucos?

Seu Elias - É como um rapaz que me pediu para fazer uma música daquele cordel...

Bianca - De qual?

Seu Elias - A peleja de Severino Borges com Patativa do Norte. Repare. Aquilo que o meu pai cantava e eu aprendi e até hoje tá aqui. E os outros...

Bianca - Eu lembro que o senhor aqui na quadra, o senhor cantou, mas o senhor não cantou ele todo não né?

Seu Elias - Cantei não! Cantei não! Porque fui interrompido né?

Bianca - Ah! Porque tinha outra programação que era o teatro não foi?

Seu Elias - Foi!

Bianca - Mas o senhor se lembra dele todinho! Porque ele é bem comprido.

Seu Elias – É. Eu gravei trinta e oito estrofe.

Professora - Trinta e oito estrofes? É muita coisa!

Seu Elias - Tá aqui! [Apontando para a cabeça.]

Professora - Tem que passar a noite acordado.

Seu Elias - Não precisa não! Dez minutos faz!

Professora - Mas é bom, né não? Quem gostava de rimar era Ronaldo Cunha Lima.

Seu Elias - Era. Ele era poeta mesmo! E eu não tenho nada de poeta.

Professora - Mas o seu trabalho é poético!

Bianca - Por que o senhor diz que não tem nada de poeta?

Seu Elias - Porque não tenho. Porque pelo que eu sei, poeta como diz aquele camarada, como é o nome dele? É... que diz “arruma a rima na hora e não deixa a rima quebrar” né? *O cantador de viola arruma a rima na hora e não deixa a rima quebrar!*

Professora - É uma música de São João.

Seu Elias - É música de São João! É. Por isso que eu digo que não sou porque as vezes eu faço alguma coisa sobre cordel né?

Professora - O senhor já ouviu Castanha e Caju?

Bianca - Caju e Castanha! [Risos]

Seu Elias! [Risos] Caju e Castanha. Eu tenho aqui gravado a peleja do cachaceiro com, com o crente.

Professora - Gravou deles?

Seu Elias - Gravei!

Professora - Diga aí!



*Ah! Vou visitá
Grande coluna do monte
Vou me banhar numa fonte
Por nome Madagascar
Vou visitar, vou dar um passeio
Numa praia ver as belezas do mar*

*Eu viajando este mês
Pela linha do agreste
Eu fui parar numa feira
No dia de São Silvestre
É fraca a feira e a tarde
Dá cachaceiro por peste*

*Trabalhei o dia todo
E não arranjei dinheiro
A tarde eu fui à feira
E encontrei um cachaceiro
Discutindo com um crente
Com o maior desespero*

*Me contou o cachaceiro
Que também tava tomando
Bicada junto com ele
Que o crente foi passando
Na frente do bar e ele
Foi logo o crente abraçando*

*Quando o crente ia passando
Com a escritura na mão
O cachaceiro abraçou
E nessa mesma ocasião
Disse oh! Meu camarada
Vamos tomar uma lapada
De Pitu com camarão*

*Disse o crente Deus me livre
A minha lei não adota
Eu jogar nem tomar cana
Não me solte mais patota
Saiba que eu sou um crente
E você um insolente
Cachaceiro e idiota*

*Disse o cachaceiro a ele
Que orgulho é esse seu
Você já sabe da conta
De crente que se perdeu
Isso de lei é loucura
Jogue fora a escritura
E tome Pitu mais eu*

*Quem joga quem toma cana
São uns amaldiçoados
Dançadores e fumadores
Esses não são perdoados
Assim diz as escrituras*

*Minha salvação é segura
E não a dos viciados*

*Você não bebe nem fuma
Cigarro da Souza Cruz
Não dança divide a cota
Um baralho não conduz
Que rendimento dá ou faz
Você é um infeliz
Não um membro de Jesus*

*Deus não fez você assim
Com essa sentença sua
De beber no bar alheio
E cair no meio da rua
Gastando todo o seu dinheiro
Isso é safadeza sua*

*Porque foi que Deus deixou-me
Sofrendo nessa tamanca
Que só tô bem quando estou
Tomando cana Asa Branca
Quando sinto o cheiro dela
Me vem o sabor na guela
Ou eu tomo ou o rabo arranca*

Professora- Eita bicho bom!

Bianca - Esse é de Caju e Castanha?

Seu Elias- É! A discussão do crente com o cachaceiro.

Professora - Eu gosto dos dois! Porque eles são emboladores mesmo!

Seu Elias - Eles são dez anos! Aí eu vi eles cantando sabe aonde?

Bianca - Onde?

Seu Elias - Na feira de Santa Rita.

Professora - Eles já faziam sucesso na televisão?

Seu Elias - Eu acho que já. Eu fui pra feira mais meu genro, eu vi eles cantando lá. Aí eu botei o computador pra funcionar aí eu aprendi até aí, só. Mas tem mais alguma coisa.

Bianca - O computador foi à cabeça?

Seu Elias - Claro! [Risos]

Bianca – [Risos]

Professora – [Risos]

Seu Elias - Onde é que eu ia gravar? Botei o computador pra funcionar e gravei né? E até hoje tá aqui.

Bianca - Só pra gente finalizar Seu Elias, é outra coisa.

Seu Elias - Diga aí!

Bianca - Eu sei que o senhor participa ali da lapinha, diga aí qual é a sua, qual é o seu personagem lá, se o senhor canta.

Seu Elias - Eu canto. Lá, eu sou o pastor.

Professora - É o pastor.

Seu Elias - Sou o pastor da lapinha. E tenho uma prova aqui né, que Maciel faz, da terceira idade de Mandacaru. [Mostra a carteira da lapinha Jesus de Nazaré aprovada pelo seu mestre.]

Professora - Tem alguma diferença da lapinha para o pastoril?

Seu Elias - Tem.

Professora - Qual é a diferença?

Seu Elias - A diferença é que a lapinha, o pastoril tem homem e mulher. A lapinha é só mulher. Na lapinha tem sete e sete quatorze, mais três dezessete e eu, dezoito pessoas, pelo menos na de Maciel.

Professora - E no pastoril?

Seu Elias - Se muito tiver tem dez.

Professora - O mesmo tema da lapinha é também o que é explorado no pastoril? Ou a lapinha tem um estilo e o pastoril tem outro?

Seu Elias - O que eles cantam eu não sei direito. A lapinha é falando sobre o menino Jesus, São José né?

Professora - Maria né?

Seu Elias - A entrada da lapinha é:



*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras cantar
Que nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar*

*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras dançar
Que nós viemos
Foi adorar*

Jesus nasceu para nos salvar

*É do meu gosto
É da minha simpatia
Amar a cor azul Com
prazer e alegria Vem
me amar
A cor azul
Com prazer e alegria*

*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras dançar
Pois nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar*

*É do meu gosto
É da minha opinião
Ei de amar o encarnado
Com prazer no coração
Ei de amar ao encarnado
Com prazer no coração*

Seu Elias - E outras, e outras né que tem.

Bianca - E essa parte são todos que cantam ou é o pastor?

Seu Elias - Todos cantam.

Professora - Escuta uma coisa. E quando é que a bandeira sobe?

Seu Elias - É quando o azul ou o encarnado tá perdendo, se o encarnado tiver ganhando vai lá pra cima, se o azul tiver ganhando vai lá pra cima aí o encarnado fica lá embaixo. Porque um voto é um real. Digamos, uma pessoa bota cinquenta votos, cinquenta não bota não. Bota dez, quinze, vinte, né?

Professora - E botam mesmo?

Seu Elias - Bota. Voto é dinheiro, sabe como é?

Professora - Mas essa lapinha aí funciona no final do ano?

Seu Elias - Funciona. No mês de dezembro.

Professora - Mas os componentes estão completos?

Seu Elias - Tem vei [vez] que tão completo, tem vei que não tão. Eu danço uma valsinha com a pastora aí depois que a gente canta. Eu canto uma parte e ela canta outra.

Bianca - Canta um pedacinho pra gente.

Seu Elias - Tá. (SILÊNCIO) Fugiu da memória!

Bianca - Depois o senhor lembra. Tem uma frase que o senhor disse hoje que eu não vou esquecer de colocar no trabalho.

Seu Elias - Qual é?

Bianca - Chegando na mente, sai pela boca! [Todos riem.]

2.6 O MEMORIALISTA DO BAIRRO DE MANDACARU: VICENTE BEZERRA DE MACEDO, “SEU GERSON”

Como uma das pessoas que participou diretamente deste processo de organização inicial do bairro, presenciei toda evolução da comunidade e acredito que não poderia deixar de em vida registrar tudo que minha memória e a de outros valiosos companheiros vivenciamos juntos.

(Vicente Bezerra de Macedo, memorialista)

Figura 4 – Seu Gerson



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Vicente Bezerra de Macedo (Seu Gerson) nasceu em 1932, na cidade de João Pessoa-PB. Estudou até o quarto ano primário devido às dificuldades da época para ter acesso a escola, assim como a necessidade de trabalhar quando ainda era muito jovem. Em 1960, casou com Gisélia da Silva Macedo e dessa união nasceram sete filhos. Mora há mais de setenta

anos no bairro de Mandacaru, onde é conhecido popularmente como “Gerson”. Ele tem a profissão de marceneiro e, como memorialista, só teve a publicação do livro em 2009, passando, assim, a escritor reconhecido por sua obra, que hoje conta com dois títulos impressos. O primeiro livro publicado, **Mandacaru: sua história e seu povo**, surgiu a partir da inquietação do autor devido à falta de dados e de referências históricas sobre o local em que participou diretamente do seu surgimento e desenvolvimento. Foram enfatizados no livro acontecimentos do bairro e da vida cotidiana dos moradores desde a década de 1930 até os dias atuais.

Para conseguir reunir os fatos histórico-culturais, ele utilizou diversas fontes. Entre elas estão as lembranças presentes em sua memória, as quais já tinham sido registradas em manuscrito, servindo de apoio para a escrita do livro; a busca de informações por meio de entrevistas com conterrâneos, que com ele compartilharam um pouco da história que vivenciaram; a pesquisa a fontes históricas sobre a Paraíba; a reunião de arquivos presentes nas associações nos quais havia relatos de muitos líderes do bairro; o registro fotográfico de vários aspectos que existiam e ainda existem, seja no modo original ou com modificações atuais, corroborando as informações descritas em sua obra.

Entre o processo de coleta de dados e organização até a publicação do livro, foram dez anos de muito trabalho e persistência. Quando o livro ficou pronto, surgiu uma preocupação por parte do autor no que se refere à sua identificação e reconhecimento público, já que ele tem um nome registrado nos documentos oficiais, que ninguém tem conhecimento, e o outro que é conhecido pela comunidade e que lhe assegura a popularidade. Por isso, nas primeiras páginas do seu livro, em um espaço intitulado como identificação do autor em trocadilho, brinca com as palavras para explicar essa confusão de nomes:

*Sou **Gerson** que não é **Vicente**.
 Sou **Vicente** que não é **Gerson**.
 Sou **Gerson** que é **Vicente**.
 Sou **Vicente** que é **Gerson**.
 Sou **Gerson** de nascimento.
 Sou **Vicente** de batismo.
 Sou **Gerson** de conhecimento.
 Sou **Vicente** de documento.
 Entendeu o trocadilho?
 Pois entendeu, me identifiquei!
 Mas me chame de **Gerson** que eu assino,
Vicente Bezerra de Macedo.*

Três anos depois, em 2012, publicou a sua obra mais recente: **Mandacaru, sua história em fatos e fotos**. Nesse livro ele apresenta fotos, relatos e a biografia de várias

famílias tradicionais que colaboraram para o desenvolvimento do bairro de Mandacaru. Logo na capa também se observa a preocupação com a identificação e reconhecimento do autor. “Vicente Bezerra de Macedo (Gerson)”.

Para que não haja nenhuma confusão neste estudo, eu gostaria de esclarecer que, todas às vezes em que eu me referir aos dados publicados nos livros, darei os devidos créditos e reconhecimento ao autor citando-o como Macedo. Já em situações de entrevistas, transcrições e análises, eu me reportarei a ele com “Seu Gerson”, seu nome popular.

2.7 ENTREVISTANDO O MEMORIALISTA: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE MEMÓRIA E NARRATIVA

2.7.1 Transcrição 4

Entrevista realizada em 08 de outubro de 2015, na marcenaria de Seu Gerson, localizada nas Cinco Bocas em Mandacaru, João Pessoa.

Bianca - Então eu queria assim, que o senhor falasse o seu nome, quanto tempo mora aqui no bairro, essas coisas.

Seu Gerson - Olha, eu tenho até um trocadilho no livro, você viu?

Bianca - O que? Vi não. Que é Seu Gerson é? É nesse livro aqui?

Seu Gerson - Não, é nesse outro aqui.

Bianca - Eu vou ver bem direitinho.

Seu Gerson - É o seguinte... é porque eu tenho dois nomes.

Bianca – Hum.

Seu Gerson - Um de nascimento e o outro de batismo, olha aí. Eu sou conhecido por Gerson, mas de batismo é Vicente. De registro é Vicente, de documento é Vicente. Só que 99,9 do povo não sabe desse negócio não, viu? Aí proveio esse, esse, trocadilho. Aí tudo dá certo no dia certo.

Bianca - Hum hum!

Seu Gerson - Um certo dia num domingo de manhã eu ia saindo pra fazer pesquisa, chuva que Deus dava, me sentei na mesa e eu digo, rapaz chovendo assim, não dá. E eu tava com a minha máquina KODAK pra tirar foto.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Aí comecei, eu rapaz sabe duma coisa, eu vou inventar aqui um trocadilho que tá chovendo

Seu Gerson – [Oooooi bem! Fala com uma pessoa que vai passando na rua, em frente a sua marcenaria.] Eu fiz esse trocadilho e pra mim foi uma beleza porque me identifiquei demais né?

Bianca - É. [Declamo a identificação do autor em trocadilho, escrito nas primeiras páginas do livro.]

*Sou **Gerson** que não é **Vicente**.
 Sou **Vicente** que não é **Gerson**.
 Sou **Gerson** que é **Vicente**.
 Sou **Vicente** que é **Gerson**.
 Sou **Gerson** de nascimento.
 Sou **Vicente** de batismo.
 Sou **Gerson** de conhecimento.
 Sou **Vicente** de documento.
 Entendeu o trocadilho?
 Pois entendeu, me identifiquei!
 Mas me chame de **Gerson** que eu assino,
Vicente Bezerra de Macedo.*

Bianca – [Risos]

Seu Gerson – [Risos] Troquei tudo pra dar uma coisa só né?!

Bianca - Muito bom Seu Gerson. Seu Gerson, desde quando partiu esse seu interesse para recolher a história de Mandacaru, do povo?

Seu Gerson - Olha, o meu interesse é porque eu via muita gente conversando aqui sobre conversa não existente no bairro.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Entendeu? Que não tinha nada a ver com a história do bairro. O cabra inventava uma história e... [?]. Naquela época, naquele tempo a cultura era muito, faço como Chico Anísio. [Gestos com a mão representando a expressão muito pouca.]

Bianca - Hum!

Seu Gerson - Mas acontece que me deu aquilo na cabeça de eu escrever um livro sobre o bairro dado meu conhecimento.

Bianca - Sei.

Seu Gerson - Porque eu cheguei no bairro com doze anos de idade, aí fui conhecendo as salinas, qua..., três salinas aqui viu! Casa de farinha, amanhecia o dia fazendo farinhada, aquela influência dos donos da farinhada e as famílias e naquele meio eu ficava lá ajudando em alguma coisa e era até bom que levava [?] farinha... Chegou um carro aí, assim que terminar eu venho.

Bianca - Sim Senhor, pode ir.

Seu Gerson - Pronto!

Bianca - A gente tava falando como é que começou o seu interesse em reunir a história do bairro.

Seu Gerson - Sim! Sim! Sim! Quando o meu irmão, em 1947 assumiu fazer escritura de casa, a arrendar terreno, que aqui não é pátio próprio, é rendeiro e tinha que ser tudo lá em casa mesmo. Eu comecei a pegar conhecimento com aquele povo, a realidade da história. Que eu era criança, dez anos, onze anos, doze anos, doze anos, daí eu comecei a conhecer o povo, conhecer a história, comecei... o povo ia lá em casa comprar terreno, vinha fazer escritura de casa daí começou o meu conhecimento e foi quando eu estirei as pernas pelas fazendas, dentro do rio Mandacaru, das salinas, a andar porto embaixo, todo menino, a meninada fazia isso, aí eu comecei a me entrosar com a criança e comecei a frequentar casa de farinha naquela época e isso aí pra mim foi uma beleza pra mim fazer o livro. Eu tenho lá em casa, se você chegar ir um dia lá em casa eu vou te mostrar, eu tenho um quadro bem grande que eu fiz pra mim, um diploma, medalhas, é placa de prata, tudo o que eu ganhei no futebol, que desde criança que eu faço futebol aqui dentro. E eu recebi agora em 2012, no campeonato ali, no campeonato eles dizia o seguinte, que eu fui o primeiro a fazer um campeonato aqui no bairro, fui o primeiro a fazer um campeonato, por isso em homenagem a mim, a diretora do Centro Social Urbano botou na placa, Seu Gerson, a história viva de Mandacaru. Porque eu to contando a história do que eu vi, do que eu passei por ela. Eu acho que noventa e cinco por cento do que eu conto no livro eu passei por ela. Entendeu? Conheço todos os proprietários lá do rio Paraíba até a estrada de, de até a, a beira mar na praia do Bessa. Entendeu?

Bianca - Faz mais de setenta anos que o senhor mora aqui Seu Gerson?

Seu Gerson - Setenta e um anos. No mesmo local, eu cheguei aqui em 1944.

Bianca - Hum!

Seu Gerson - Mas quando eu cheguei aqui não tinha transporte coletivo, não tinha água encanada, não tinha luz elétrica, entendeu?

Bianca - Como era o bairro?

Seu Gerson - Era bom!

Bianca - O que que era bom?

Seu Gerson - Era bom pelo seguinte, porque você sabe que menino em todo canto dá né? O povo lá de casa estranharam muito, de Jaguaribe praqui e sem condições, porque lá era uma coisa e aqui é outra. O povo de lá era uma formação e aqui era outra.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Por que a formação daqui? Porque o povo, os moradores daqui eram novatos e a maior parte deles todinhos vieram de outras cidades de João, da Paraíba. Mamanguape, Itabaiana, Sapé, Pilar, Gurinhem, todo esse mundaréu [?], até o povo era diferente um com o outro porque chegaram a se conhecer aqui. Aí nessa época eu cheguei também aqui. E eu comecei a conhecer. O meu conhecimento foi maior logo porque eu era irmão do administrador.

Bianca - Hum!

Seu Gerson - Por isso é que era muito fácil" [fácil] ir na casa dos pais, dos filhos, tal.

Bianca - Mas ele era administrador de que, eu não entendi?

Seu Gerson - Daqui, dos loteamentos do bairro. O responsável era ele. Agora nessa época não tinha luz elétrica, quando as pessoas iam arrendar um terreno ou fazer uma escritura, quando a pessoa saía, mãe apagava o candeeiro que era pra não... é querosene era difícil naquela época né?

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Eu comecei brincando nos campos de futebol, comecei a brincar olhando, daí foi quando eu peguei conhecimento de bloco carnavalesco, primeiro bloco de carnaval, primeiro time de futebol, aí fui criado com esse povo, que fundaram esses times. Não o primeiro, porque o primeiro eu não estava aqui ainda, do segundo em diante, aí eu comecei a frequentar os clubes, jogos entendeu? O que vinha de fora que jogava aqui, o pau cantava no centro, entendeu?

Bianca - O senhor sempre foi envolvido com esporte né?

Seu Gerson - É. Agora o bairro em si, o bairro em si. Não tinha rua pra entrar aqui, aqui não tinha rua. Tinha estrada, entendeu?

Bianca - De barro?

Seu Gerson - Estrada mesmo, não era rua não! Com casa não! Era o seguinte, o primeiro acesso para entrar aqui era de canoa, do rio Paraíba, vinha pelo rio Mandacaru e aqui saltava. Pra levar coisa pra vender no mercado e trazer coisa de lá, tal, porque ninguém naquele tempo tinha transporte, naquele tempo não tinha transporte coletivo. A segunda estrada, é a estrada férrea.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Sai do Porto do Capim até Cabedelo, então essa é outra estrada, a férrea. A primeira estrada para o bairro, estrada em si, era a estrada Mandacaru, que é hoje a Avenida Desembargador Boto de Menezes, no que subir da ponte, lá tem a ponte sobre o rio da Bomba. Sabe essa história?

Bianca - Não.

Seu Gerson - Não? O povo chama o riachinho, não é não, aquele é o rio da Bomba. Entendeu? O povo gosta muito de trocar o nome das coisas e no subir já é a estrada de Mandacaru, no início de Mandacaru. O grande Mandacaru, que foi dividido por vários proprietários. Já é a estrada de Mandacaru, no início de Mandacaru. O grande Mandacaru, o velho Mandacaru.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Então dividido por vários proprietários. Porque no século XVIII, criou a Lei a Sesmaria, você conhece já?

Bianca - Não.

Seu Gerson - A Sesmaria era o seguinte, era uma Lei pra quem quisesse morar em terra, fazer o registro daquilo ali, daquela propriedade, demarcava, fazia escritura, do governo, ficava como proprietário. Mais o que criou aqui foi muito ganancioso, tirou do rio Paraíba a praia do Bessa aí botou o nome do rio Mandacaru, esse nome veio do século XVIII. Só que passou

dez, vinte, trinta, quarenta, cinquenta, cem anos e não tocou na terra, tava altamente, do jeito que tava antes. Aí foi dividido pra vários posseiros no século XIX, então veio as pessoas que tava uma parte, veio de fora do país. O primeiro proprietário da Boi Só era um italiano Bosot, Bosot, que nem aquele balé da Rússia né? [Se referindo ao *ballet Bolshoi*.]

Bianca - Hum.

Seu Gerson - E no fim tornou fazenda Boi Só porque, porque os trabalhadores da fazenda, que construíram o prédio, no século XIX, e não sabia dizer o nome dele completo.

Bianca - Que era difícil né?

Seu Gerson - É. [?] Fazenda Boi Só. A esposa dele era uma paraibana. Não conhecia muito bem a língua dela, claro! Aí ela disse que de brincadeira os trabalhadores tavam chamando ele de Boi Só. Por Boi Só ficou nome da fazenda, entendeu?

Bianca - Hum hum!

Seu Gerson - Fazenda Boi Só. Então esse camarada passou o tempo que ele tinha que passar aqui e então vendeu. Esse outro que comprou a ele foi quando já em 1885. Havia a Lei para que todos os posseiros registrassem a sua terra pra se tornar proprietário. Aí já era propriedade

Bianca - Hum!

Seu Gerson - E as pequenas propriedades, eles chamavam mais de sítio. Não era proprie/ Coisa pequena, como o bairro aqui, era o bairro do sítio Mandacaru. O sítio de João Tota, o sítio de Joaozinho de Brito e, mais o poderoso mesmo, aí veio o terceiro comprador, negão, rico, casou com uma paraibana e comprou essa fazenda aqui. Um tá de Narciso Simplicio. Esse [?], disse que as baixelas dele era de prata.

Bianca - Eita!

Seu Gerson - E um dia tavam na mesa pra jantar e uma panela feita de coalhada, caiu alguma coisa dentro e a empregada foi jogar no mato. Claro que ele... Aí ele disse, ela, mais ela bem alva e ele preto, de jeito nenhum troque se pra comer e ele era preto, daquele dia em diante acabou-se a vida deles dois, entendeu? Aí, depois...

Bianca - O senhor escutou essa história quando era criança é?

Seu Gerson - Quando era criança.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Já os funcionários da própria escola que contava isso. Os funcionários mesmo que eu ouvi contando essa história. E daí, essa história, isso aí começou, chegou um ponto, vendeu para Doutor Isidro Gomes em 1942.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Doutor Isidro já tinha um, um genro da banda de Espírito Santo aí fundou os [?] da construção. Pra você ver, eu alcancei. Pra mostrar a minha aproximação com esse povo, eu sou padrinho de um neto, de uma neta de mestre de engenho, um bisneto e um tataraneto, que dizer eu convivi com esse povo todinho não é? E a ligação deles comigo era criado junto, criança, quando um se casava, Gerson, você vai ser padrinho do meu filho.

Bianca - Hum!

Seu Gerson - Entendeu? Quer dizer, já filho do mestre de engenho.

Bianca - Mestre quem?

Seu Gerson - Do mestre do engenho da fazenda Boi Só.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Daí, todos os filhos deles, inclusive um compadre meu. Marco morreu faz um ano agora. Mas daí eu comecei com aproximação no futebol, quando em 1947 fundaram o segundo time de futebol. Exatamente, os filhos de João Tota, eu fui criado com eles.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Naquele tempo tanto assim de casa, né?

Bianca - Todo mundo se conhecia!

Seu Gerson - Todo mundo se conhecia, aquela liberdade, aquela amizade. Já o povo se entrosando, aqueles primeiros que eu disse a você que chegaram por aqui sem conhecer ninguém. Um vinha de Pilar, uma hipótese, ai dizia rapaz é bom que [?]. Daí começou, desse dia em diante já começou a /... trazendo mais gente de lá,vindo, vindo, gente, gente, aí daqui a pouco, era gente de todo canto. A área aqui no começo é um povo, do lugar de Pilar, pra cá, mais pra cá já é de Itabaiana, aqui é uma parte de Mogeiro.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Até a beira da linha, não! Porque ali já era propriedade de João Tota, beira da linha porque passa o trem. Mas aí começou [?]. No dia 12 de abril de 1937, a fundação do bairro. Bairro Iaiá Paiva. É aí que tem a história. Dona Iaiá Paiva era herdeira de três... essa rua aqui Dom Manoel Paiva, essa de cá, Iaiá Paiva e a de lá Celerina Paiva. [Contando nos dedos.] É os três herdeiros do Sítio Mandacaru.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Dona Celerina morreu, Dom Manoel morreu, ficou Dona Iaiá Paiva sozinha. E ela, o Instituto São José é de onde partiu o bairro. O Instituto São José lá é uma casa de caridade. Desde que eu conheço que é assim, o Hospital Padre Zé.

Bianca - Sim, eu conheço.

Seu Gerson - Aí começamos com conhecimento, primeiro clube de carnaval, o primeiro bloco indígena, o bloco dos ricos daqui.

Bianca - Fala um pouquinho mais sobre esses, essas manifestações culturais que tinha aqui.

Seu Gerson - Ah! Minha filha! Começou, como tem no livro, cada povo trouxe o seu popular da sua terra né? Folclore, costumes, faziam tudo, tudo, cada cidade tinha uma coisa. Implantaram aqui tudinho.

Bianca - Tipo o que?

Seu Gerson - Por quê?

Bianca - Não. Tipo o que que eles trouxeram pra cá?

Seu Gerson - O folclore. As parteiras e rezadeiras que aqui também não tinha, vieram do interior, aqui muitas se transformou depois em parteiras e rezadeiras. É boi de reises, que aqui também não existia, quer dizer em João Pessoa, aqui começou boi de reises, coco de roda, lapinha, já é o folclore né?

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Corrida de cavalo de argolinha [?] e toda a diversão, quer dizer um bairro altamente, que nasceu alegre. Em 1946, não tinha energia ainda no bairro e nesse ano, na Caramuru ali com a Tancredo de Moraes tinha um botequeiro, botequeiro é quem tinha uma mercearia, chama boteco né?

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Ou venda ou bodega. Mercearia é uma coisa mais nova.

Bianca - Sim. É verdade.

Seu Gerson - E daí começou, a rua inventou de fazer uma festa de natal. Um maior sucesso de todas as épocas porque juntou-se com Antonio Carneiro, [?] [Passou um caminhão barulhento.] um gerador de energia para iluminar a festa, ora se era tudo no candeeiro não tinha nada de energia.

Bianca - Foi um sucesso!

Seu Gerson - Ô minha filha, você acredita, parece que eu tô vendo, do jeito que anoiteceu amanheceu o povo. A festa amanheceu, de seis da manhã parecia seis da noite, alegria!

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Paitão! [Pátio grande.] Agora não tinha geladeira, não tinha nada, era cachaça, vinho, conhaque da época, né?

Bianca - Hum hum!

Seu Gerson - Ninguém ia tomar uma cerveja quente. Até gelo pra comprar dentro de João Pessoa naquela época era difícil [difícil]. Aí, em 1947, botaram energia no bairro, 1947. Eu menino, mas toda vida fui um menino homem, trabalhador, gostava de ganhar dinheiro, ainda hoje, com essa idade vivo socado, trabalhando todos os dias e gosto de trabalhar! Daí eu comecei a conhecer todo o buraco por buraco. Você conhece a capelinha de Nossa Senhora da Conceição na praia do Bessa?

Bianca - Conheço.

Seu Gerson - Conhece! Eu vou contar uma dali. Ao redor daquela igreja era um cemitério. Todo o enterro daqui, Baixo Roger e também parte da Torre, todos os enterros eram feitos lá. Naquele tempo não tinha [?].

Bianca - Mas não era muito distante sair daqui pra lá não?

Seu Gerson - Mas minha filha, pior era ir pro Boa Sentença. Tá entendendo? Aí que era mais longe ainda, naquele tempo ninguém podia comprar nem o caixão nem o carro da funerária pra levar o caixão, o morto. Tá entendendo?

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Como é que fazia?! Um pau assim, botava uma rede, o defunto dentro da rede e ia enterrar ele lá pra dentro. Eu fui muito, muito... mas não era questão de querer ir porque foi o enterro de fulano. Eu ia na intenção de quando acabasse de enterrar a gente tomar um banho na praia.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Agora como era, como era o banho? Os pais e os maridos ficavam aqui, as mulheres daqui pra cá e os homens daqui pra cá. Uma distância como daqui pra casa ou mais longe pra poder chegar. [Gesticulando com as mãos.]

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Porque naquele tempo uma mulher não podia mostrar as pernas. Era uma saia que batia na canela. [Risos] Né? De maiô, Ave Maria! E da/... não tinha maiô tomava do jeito que tivesse. E os homens lá na frente. E muitas vezes, muitas vezes também fiz isso, muitas vezes, a gente saia de pé de lá, de onde tem aquela santinha mesmo pra Tambaú por areia de barro pra pegar o bonde e vim de bonde. Mas pegar o bonde lá, saltar aqui, era quase a mesma distância.

Bianca - Era longe! Longe mesmo daqui de Mandacaru.

Seu Gerson - Longe! Eu sei que no fim de tudo a diversão mesmo era essa. Agora, o rio Mandacaru. Esse que nós passa aqui, ele vem e chega na ponte e faz isso [Gesticulando com as mãos.] beirando aqui a estrada de Cabedelo, depois do Amém ele dobra assim e vai sair na praia do Bessa. Todo o percurso do rio Mandacaru hoje é divisa João Pessoa – Cabedelo. Todo o lado de cá do rio, João Pessoa, do lado de lá, Cabedelo. Exatamente, daqui de Mandacaru é João Pessoa, do lado de lá da ponte, conhece aquela ponte ali?

Bianca - Qual ponte?

Seu Gerson - Que tem aqui embaixo?

Bianca - Sim, conheço. Já passei por ali.

Seu Gerson - Já passou né? Então aquela ponte do lado, pra lá é Cabedelo. De Mandacaru ia até a praia do Bessa, até Jacaré. Por exemplo, vou fazer uma comparação aqui. Aqui é o rio Paraíba e aqui é a praia do Bessa, Jacaré ia daqui pra cá, Mandacaru também, daqui pra cá, ta entendendo? [Exemplificando com uma tabuinha.]

Bianca - Tô. Seu Gerson me tire uma, uma, assim, uma curiosidade minha. É, quando o senhor foi fazer esse livro, os dois. O senhor, quais foram as suas fontes de pesquisa? Porque eu vi aí que tem fotos, tem depoimentos, né? Como é que o senhor construiu isso daí?

Seu Gerson - O que eu falei ainda agora, dado o meu conhecimento com o povo.

Bianca - Mas o senhor ia na casa, ia conversar, como é que era isso?

Seu Gerson - Primeiro eu comecei indo de noite na casa do povo. Mas na casa de muita gente, uma televisão só pra pessoa assistir televisão, novela, outro o jornal e, e eu chegava lá e via que empatava a casa, né?

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Se o cara fosse dar atenção a mim ou a esposa, mas ficava os outros reclamando, não reclamava assim abertamente, mas sentia que ele tava ali empalhando, a gente tá sentindo né? Aí esse povo eu via que tava empalhando e eu não gosto de [?].

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Aí eu ia até pouco tempo no domingo de manhã ou no sábado à tarde. No domingo de manhã, eu levava a minha KODAK e o caderno e o lápis. Ia na casa de fulano, tá, tá, tá. Na casa de outro, na casa de outro. Era fácil" [fácil] por aquilo que eu falei antes. Todo esse povo me conheceram menino. Quando eu/... ia fazer escritura de casa lá em casa ou arrendar terreno.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Quer dizer, já me conheciam. Gerson, irmão de Getúlio. Getúlio é meu irmão né? Daí Gerson e Getúlio, Getúlio e Gerson, vocês... aquele meu irmão que anda de paletó e gravata como antigamente. E daí foi quando... uma pessoa muito respeitada no bairro, naquele tempo quase ninguém sabia ler e escrever. Naquele tempo muito pouca gente sabia escrever o nome e ele como escriturário, pode dizer até, né? Todo cara ia lá em casa pra arrendar e tal e tal. Getúlio, Getúlio, Getúlio, Gerson, Gerson, oi, oi. Getúlio tá aí? Tá. Quer dizer, não foi difícil" [difícil] eu fazer isso por causa do conhecimento que eu tinha com o povo desde 1944. Tornou-se muito fácil" [fácil].

Bianca - Por que o senhor tinha livre acesso a casa das pessoas, o senhor podia chegar lá e eles recebiam o senhor?

Seu Gerson - Acesso e conhecimento. [Balançando a cabeça, afirmando que sim.] Ói, aí tem, nesse segundo livro, a primeira família que tem aqui, essa família, todos eles aqui, essa família aqui. [Folheando o livro.] Aqui é a história do Padre Zé e aqui, o desembargador Júlio Aurélio Coutinho. Você conhece? Já falaram demais nele né? O desembargador? Ói, muito meu amigo, meu amicíssimo. Amigo pessoal meu.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - As vezes por causa de que, não mais, aqui é um ouro completo, é sobrinho do Padre Zé. E quando eu cheguei, E quando eu cheguei, a escrever, lá tinha na casa do povo, muito deles que, muito deles, muito, muito, muito, eu ouvi, porque eu fiz o propósito de cada pessoa Aqui é a escritura de uma casa que tem o nome Iaiá Paiva, [Apontando com o dedo na ilustração do livro.] depois você pode ver isso aqui direitinho. Esse aqui, foi o primeiro cabo de polícia, delegado do bairro. [Mostrando a imagem no livro.] Ele chegou aqui em 1942 e saiu em 50. Essa é a esposa dele, os filhos foi criado todinho com os irmãos dele. Família Chicó, tem nada de Chicó é porque o pai dela era Francisco. Francisco você sabe que o povo chama de Chico né?

Bianca - Sim, senhor!

Seu Gerson - Aí botaram Chicó, mas não tem nada de Chicó. E aqui é a família Viana. [Mostrando a fotografia no livro.] Esse camarada aqui é irmão dessa senhora aqui, Dona Inês. O esposo dela é Antônio Olavo, o primeiro poss/ marido dela, o esposo dela a primeira pessoa que morreu afogada naquela lagoa. Trabalhava na lagoa.

Bianca - Qual lagoa?

Seu Gerson - A daqui.

Bianca - No centro?

Seu Gerson - No centro. Ele foi trabalhar com os eletricitista, montando a fonte luminosa e tinha um fio corrente, primeiro dentro d'água, né?

Bianca – Hum!

Seu Gerson - Ele pisou no fio, ele jogou dentro d'água, foi morto. Esse aqui, é irmão desse aqui. [Mostrando no livro.] E essa mulher aqui é filha dessa aqui, entendeu? Antônio Alves casou com Dona Inês. E o irmão dele João Alves casou com Lúcia a irmã dela. Quer dizer, toda a família é assim. Eu fui criado com eles, aqui foi bem dizer na casa deles.

Bianca - Então todas as famílias que estão representadas aí nesse livro o senhor já conhecia, por isso que consegui essas informações.

Seu Gerson – Ói, eu conheço essa menina desde a fundação do bairro, Penha. Ela já morreu. A mãe dela, eu tirei essa foto como hoje, Eu trabalhei com o esposo dela, aqui é a mãe dela e o pai dela. Na Salina Ribamar [?]. Ela nasceu no dia 04 de dezembro de 1937 e foi fundado em abril.

Bianca - O senhor tem uma memória boa hein?

Seu Gerson – [Risos] É!

Bianca - Não é seu, seu Gerson?

Seu Gerson - Quantos anos tem isso?! Rapaz eu vou te contar uma história. Agora tudo que eu encontrar. Agora muita família aqui do bairro, claro que os velhos já tinham vivido muitos anos né? Mas eu conheci todos eles.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Muito da família, não tá no livro porque a família não tinha uma foto dos pais.

Bianca - Por que foto era difícil né, naquela época?

Seu Gerson - É porque é o seguinte, naquele tempo ninguém ligava pra isso. Quem tinha um retratozinho, mandava revelar e fazer aquele poster tá, tá, tá. Já tinha a terceira geração do bairro. A primeira e a segunda não tinha isso. Aqueles que chegaram, naquela época que falei, do interior pra cá. Eu conheci a mãe desse camarada aqui. A mãe dele e a mãe de Dona Inês, Dona Amália. Mas esse povo me tinha como filho, porque o meu irmão um cara respeitado, ia lá em casa fazer escritura, Gerson praqui, Gerson prali. E até a formação que mãe deu que é respeitando que é respeitado, né?

Bianca - Isso!

Seu Gerson - E na minha juventude eu fui um cara altamente alegre. Dançava quadrilha, dançava coco de roda, naquele tempo Luiz Gonzaga, naquela época era uma coisa! E agora em novembro eu vou fazer cinquenta e cinco anos de casado. Oi nega! Tudo bom? [Cumprimentando uma pessoa que passava na rua.] Cinquenta e cinco anos de casado. O meu casamento surgiu eu dançando dentro de uma quadrilha.

Bianca - Foi mesmo seu Gerson?

Seu Gerson - Foi. A quadrilha é, é, eu dançava com ela. Mas naquele tempo era diferente de hoje. Era ela, o irmão, pai e mãe e nove irmão. Não podia pegar nem na mão dela. Muitas vezes, aqui tem um caldo aqui nas Cinco Bocas, eu queria tomar um caldo de cana com, com, bolo, essas coisas, mas era onze, onze caldo de cana com onze bolo! [Risos]

Bianca – [Risos]

Seu Gerson - Ia simhora o dinheiro da semana!

Bianca - Tinha que pegar todo mundo pra tomar o caldo?

Seu Gerson - É, ela tava comigo eu tinha que dar um copo de caldo de cana a cada um né?

Bianca - Sim! [Risos]

Seu Gerson - E era moído na mão entendeu? [Fazendo o gesto com os braços.] Bem! Aí, lá vai, deu certo o primeiro ano. O namoro só na quadrilha mesmo. No outro ano, dançando quadrilha a pessoa queria a gente junto e dançando, dançando naquele tempo bolero, a valsa, samba-canção, naquele tempo... não tinha as dança de hoje, né? E o segundo ano, no terceiro ano, nós noivamo. E quando foi no dia 12 de novembro de 1960, o casamento. Mas tudo era bom também. Não tinha casa não. Quer dizer, casa tinha. O bairro já tinha muita casa.

Bianca - Sim!

Seu Gerson - Agora não tinha Treze de Maio, não tinha bairro dos Estados, Bairro dos Ipês, Padre Zé, tinha os proprietários, as propriedades. A exploração do... entendeu? Porque todas as propriedade e proprietário eu conheci, os proprietários. Todos eles!

Bianca - Ô Seu Gerson, o senhor, assim, tô percebendo que o senhor é uma pessoa bem alegre naquela época de juventude, o senhor falou que participava né? De quadrilha e das outras manifestações culturais que o citou no livro, lapinha, nau catarineta, as tribos indígenas carnavalescas, o senhor conheceu tudo?

Seu Gerson - Tudo e fiz parte! A nau catarineta que falei aqui agora. Mas tem a nau catarineta. Eu dancei a nau catarineta em 1944. Conheci o primeiro mestre, foi com o primeiro mestre de nau catarineta, Mestre Eduardo. Ele era marceneiro e veio da Torre morar aqui e botou a brincadeira dele. A história tem todinha desde Joaquim Vinte e Um, que era o nome da primeira nau catarineta de João Pessoa.

Bianca - Em qual bairro?

Seu Gerson - Aqui, em, em Tambiá, na Rua Quatro de Novembro. Joaquim Vinte e Um. E foi quem ensinou esse velho, quando eu fui dançar ele já era velho. Ele já tinha neto e tudo, tal. E eu era gajeiro. O gajeiro era um menino. Cantava, tudo o que contar daquela época eu canto tudo da nau catarineta.

Bianca - É Mesmo!

Seu Gerson - Canto tudo, tudo. Até as jornadas da lapinha eu canto. Por quê?!

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Porque eu fui um cara muito divertido.

Bianca - Diga aí Seu Gerson!

Seu Gerson - Vou le'' [lhe] mostrar! Eu, em mil novecentos e cinquenta e se... cinquenta e nove, cinquenta e nove, acabou-se, aqui tinha festa de natal, ano e reis. Acabava dia de reis, era o último dia. Natal, ano e reis. Aí acabou-se a lapinha, a festa de natal, a lapinha. Patrão? E agora? Agora só o carnaval! E essa quadrilha que eu comecei a namorar com Gil, dançar com ela, era aqui em Sol Nascente. Eu era secretário, toda vida eu fui secretário de [?], escolinha de esporte com dezoito ano, futebol é que eu não deixei nunca.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Então, um bocado de rapaz, tava tudo, aquela roda, lastimando porque acabou-se natal, ano e reis, aí disseram e agora? O que é que a gente faz pra se divertir? Aí apareceu um gaiato e disse, vamo'' fazer uma lapinha de homem? Aí, vamo'', vamo'', vamo'' [vamos]. Aí organizaram a turma e eu era secretário do Sol Nascente. Aí nós fizemo'' [fizemos] essa lapinha de homem.

Bianca - E dançava aonde?

Seu Gerson - Aquele tempo tinha a sede. Na sede. Mas na sede nós brincava, agora carnaval tinha por todo canto. Jaguaribe, contorno da lagoa, Roger, todo canto. Lapinha de homem. Você, você, não se assombre não! Eu era a mestra da lapinha!

Bianca - O senhor era?

Seu Gerson - A mestra da lapinha!

Bianca - Mestra?

Seu Gerson - Mestra da lapinha. Num tem a mestra, a contra-mestra? [Risos]

Bianca - Tem! [Risos]

Seu Gerson - Pronto, eu era a mestra da lapinha.

Bianca - E o senhor se vestia como mestra?

Seu Gerson - A minha noiva foi quem botou batom em mim, ruge e tudo! [Risos]

Bianca - [Risos]

Seu Gerson - Eu era noivo já, casei, não, foi em cinquenta e nove, em sessenta me casei. Mas já era noivo! Ela quem me arrumou botou batom, botou ruge e era de saia mesmo. Agora só o samba canção que aparecia!

Bianca - [Risos]

Seu Gerson - [Risos] Eu falo isso, conhece samba canção, né? [Risos]

Bianca - Sei, sei, claro! [Risos]

Seu Gerson - E não tinha essa zorba né? Era samba canção. E a gente saia tudo trajado com maracá, que é diferente de hoje. Cada noite é uma pessoa cantando e as meninas dançando. Não tem nada com isso! Todo mundo cantava! É jornada! A lapinha é toda de jornada. Aí nós começamos a ensaiar, ensaiar, ensaiou e todo trajado, todo limpo, tudo bonitinho, aquilo, tipo carnaval mesmo! Dia de carnaval, tava assim, de gente [Gesticulando com as mãos.] do lado de fora e as pastoras que já tinha chegado já antes né? Aí só fez se entrosar e dançar! No

primeiro dia, no primeiro, no domingo nós fomos, nós dançamos na sede. Na segunda-feira, nós fomos pra Torre, da Torre a gente foi passar na lagoa, que era de tarde. Era o percurso desse tempo, do carnaval, até o cassino da lagoa. Passamo" [passamos] no Roger, na sede do onze, de lá a gente foi bater lá na Onze de outubro em Jaguaribe. Onde chegava era assim de gente! [Gesticulando com as mãos.] Achando graça na minha opinião, né?

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Na terça-feira foi no bairro.

Bianca - Aqui?

Seu Gerson - Aqui. Começava de lá daquele contorno até a beira da linha, até João Tota. João Tota era aquele cara fanático por lapinha. Cordão azul, quando chegava lá a lapinha aí pronto, ele se animava pra todo mundo. Nós fomos em muitas casas lá, mas era tudo trajado de de mulher mesmo, de pastora mesmo. E tinha Mestra, Contra-mestra, a Cigana, o Pastor, a Diana, a camponesa, a Libertina. Ainda tenho o nome de tudinho né? [Risos] E depois você vai falar disso! [Risos] E cada um cantava a sua jornada. Era tudo cantando mesmo. Eu sei que alegria e do sucesso. Mas no outro ano eu me casei. No outro ano foi o seguinte, no outro ano o presidente foi sem... tirou uma licença de dois anos para o Rio. O Sol Nascente, aí vai me entregou a presidência. Mas eu muito novo e eu não quis fazer o carnaval porque naquele tempo, quando dava uma briga era briga mesmo, né?

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Negócio tudo de faca, não tinha esse negócio de de. O carnaval eu fiz, mas lapinha eu não fiz porque era eu mesmo como responsável" [responsável] pelo clube e ficar dançando lapinha, eu tinha que ficar lá na frente. E no carnaval não teve lapinha em sessenta. [?] E eu vou fazer cinquenta e cinco ano de casado. Lá em casa nunca houve negócio de ciúme. Eu detesto isso! Se eu aceito, aceito, se não aceitava ficava sozinho. E vinha simbora. Mas aí o seguinte, eu acho que eu quando vim praqui, a situação difici" [difícil], meu irmão foi trabalhar no Fórum de Condor, meu irmão no comércio e eu, olhe minha filha, de tudo que já falou ... outra coisa muito interessante, você vai olhar aqui na safra de caju, no Retão de Manaíra. Naquela média assim, até Cabedelo só tinha cajueiro e coqueiro. Então todos esses cajueiros, a gente apanhava caju e ia vender na Tito Silva. Na fábrica de vinho da Tito Silva lá na Rua da Areia, né? Agora você imagine, saí daqui de madrugada, lá pras oito horas, nove e meia enchia a vasilha e eu tinha uma cesta que cabia vinte quilo" [quilos] de caju.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - [?]. Eu ganhava mais do que um homem!

Bianca - Ô Seu Gerson, e hoje em dia, como o senhor conhece muita gente, o senhor ainda tem conhecimento de pessoas que trabalham, que mexe com as manifestações da cultura popular? Ou morreram todos já?

Seu Gerson - O último que tinha mais alegre agora foi Carboreto. Pelé também foi um cara que, muito alegre, a mulher dele Maria eu conheci desde a gente menino e Pelé também! Mas Pelé não morava ali não, morava na Torre.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - E Pelé tinha quadrilha junina, lapinha no fim do ano, o bloco dos Índios Guanabara, na casa dele e até Xangô tinha. Quer dizer, era um cara altamente...

Bianca - Envolvido né?

Seu Gerson - A intimidade dele era o mundo todinho.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - E Cariboreto morreu esse ano, não ano passado. Mas ele tinha, ciranda, coco de roda na casa dele. Esses índios dele foi o que foi fundado aqui nas Cinco Bocas, os Tupinambás. Quer dizer, eu já me criei com Tupinambás porque eu menino foi quando fundaram os Tupinambás aqui nas Cinco Bocas. Eu já entrava, começava a bater nos bombo já e queria aprender a tocar e daí eu termino assim. Mas pra mim foi aventura? Foi. Foi bom? Foi, que o passado eu tenho na lembrança tudo bom? Tenho. Agora só que naquele tempo não tinha esses recursos não.

Bianca - É mesmo! Mas hoje em dia o senhor conhece mais alguém que, assim, tipo mestre de de lapinha?

Seu Gerson - Eu conheço um mestre aqui. Esse mestre da nau catarineta, mas ele é mascarado! Há quatro anos atrás, há cinco anos atrás, a FUNJOPE trajou vinte e cinco pessoas, do sapato ao boné. Era da nau catarineta. Foram até pra São Paulo.

Bianca - Hum.

Seu Gerson - Representar o folclore de Mandacaru em São Paulo, Cariboreto foi também. E nessa época Gilberto Gil era o secretário, ministro da cultura, mas ele, segundo o povo disse, eu no, no, que ele queria comer só, entendeu? Que eles passaram daqui pra São Paulo, tá certo ônibus, hospedagem e tinha tudo. Agora e a refeição da estrada? Ele deu vinte cruzeiro a cada pessoa. Como é que você sai com vinte cruzeiro daqui até São Paulo?!

Bianca - É!

Seu Gerson - E no fim foram e passearam de ônibus, mas até chegar lá na cidade não tinha mais nada. Não tinha dinheiro pra comer. Entendeu? Vinte pra lá e vinte pra cá. E foi quando, pronto, você vai lembrar do nome a pessoa, e ele sabe essa história demais, Maciel. O tocador era ele e Leo. Quando ele foi pra lá, quando voltou parece que deram cinquenta cruzeiro a ele! Um trabalho desse, viajar uma semana no mei do mundo. Mas Maciel saiu da orquestra.

Bianca - Ele fazia parte da nau catarineta?

Seu Gerson - Ele tocava o violão. Ele e Leo. E o caba tinha pandeiro, essas coisas. Se afastaram, assim eles dizem. Eu não sei, eu não fazia parte. Quando eu escrevi o livro não botei essas coisa de intriga não. No meu livro não tem essas coisas não. Nem tampouco traição, que sempre teve, né? Isso no meu livro não tem não. Eu não vou arrumar briga pra mim.

Bianca - Sim.

Seu Gerson - Eu sei que a vida da gente foi muito boa, eu não tenho o que reclamar, só que agradecer mesmo e aqui foi onde eu me casei, fiz a família, tive sete filhos. Seis legítimos e uma adotiva.

Bianca - De coração.

Seu Gerson - Essa, essa adotiva, essa é, parece assim até, que ela quer mais bem a mim do que meus próprios filhos.

Bianca - Seu Gerson, só pra gente finalizar essa nossa conversa e essas fotos que tem nos livros, como é que o senhor conseguiu?

Seu Gerson - Tirando tudinho.

Bianca - O senhor foi de lugar em lugar?

Seu Gerson - Tudo, tudo tudo. Do rio Paraíba até a praia do Bessa tudo foi eu que tirei, tudo tudo tudo.

Bianca - Por que tem fotos antigas aí né?

Seu Gerson - Tem. E eu passava no meio do mato viu? [...] [Mostrando as fotos dos livros.]

Bianca - Muito obrigada viu, pelo seu depoimento, pela sua conversa aqui, eu tô aprendendo muito com o senhor. Porque é história que eu não vejo em livro, não vejo em canto nenhum. Se não fosse o seu livro aqui, eu não ia saber praticamente nada da história de Mandacaru. Porque o senhor teve o trabalho de pesquisar, de registrar.

Seu Gerson - Dez anos!

Bianca - Tá vendo! Quer dizer, é uma coisa que demorou, mas saiu com qualidade.

A partir da transcrição dessas entrevistas, matéria-prima para a reflexão e análise de elementos que permeiam a cultura popular, vislumbro, no capítulo seguinte, a construção de um texto em que as vozes dos meus colaboradores sejam ouvidas, haja vista que elas exercem, cada uma a seu modo, um papel fundamental na construção desta tese, considerando o que os sujeitos produtores de cultura dizem de si e do contexto de produção que os envolvem, possibilitando uma maneira de compreender a história cultural do bairro de Mandacaru, local em que se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro.

3. HISTÓRIA CULTURAL DA COMUNIDADE MANDACARUENSE: POVO ALEGRE E FESTIVO!

[...] a natureza cooperativa da história oral tem levado a um questionamento radical da relação básica entre história e comunidade. A informação não precisa ser levada para fora da comunidade para ser interpretada e apresentada pelo historiador profissional. Por meio da história oral, a comunidade pode, e deve merecer confiança para escrever a própria história.

(Paul Thompson)

Figura 5- Foto aérea do bairro de Mandacaru¹¹



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

O bairro de Mandacaru se localiza na zona norte da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, fazendo divisa com os bairros dos Ipês, dos Estados, Padre Zé, Jardim 13 de Maio e com o município portuário de Cabedelo. Atualmente o local se subdivide nas seguintes comunidades: Cinco Bocas, Baixada, Alto do Céu, Beira da Linha, Beira Molhada, Porto de João Tota, Jardim Coqueiral, Jardim Ester, Jardim Mangueira, Beco de Zé Borges, Beco da Baleadeira, Beco da Vela, Vem Vem e a mais recente, comunidade Boa Esperança.

¹¹ Segundo Seu Gerson, essa foto foi tirada por ele mesmo. Para isso, subiu na torre de uma companhia telefônica, localizada nas Cinco Bocas, para capturar a imagem aérea do bairro.

3.1 MEMÓRIAS DE SEU GERSON, A HISTÓRIA VIVA DE MANDACARU

[...] Mas pra mim foi aventura? Foi. Foi bom? Foi. Que o passado eu tenho na lembrança tudo bom? Tenho. Agora só que naquele tempo não tinha esses recursos não.

(Seu Gerson)

Não há como precisar quando o ato de contar histórias se instituiu como prática social. Entretanto, é uma das mais antigas formas de expressão, de ordem universal, que ocorre em todas as civilizações. Independente de sua cultura, as comunidades recorrem à narrativa oral como prática cotidiana, permitindo que os indivíduos compartilhem suas experiências com seu grupo, conforme esclarece Lima sobre o ato de contar:

Contar histórias é uma atividade ligada ao veio da nossa vida que o cotidiano recebe, diversifica, acaba e atualiza, articulando-se, no seu mais amplo sentido, ao anseio de imaginação e de encontro que assiste o homem através do tempo e das civilizações (LIMA, 1984, p. 25).

Cascudo (1978) destaca a importância de um ambiente propício para a contação de histórias. Para ele, noventa por cento das histórias e adivinhações são narradas durante as primeiras horas da noite. Esse horário se explicava não só pelo final da tarefa diária, mas também pelo clima de tranquilidade para a atenção e envolvimento dos ouvintes. Atualmente esse cenário exposto por Cascudo, sobre o ambiente e as horas em que a maioria das histórias eram contadas, tem sofrido transformações devido às alterações no ritmo de vida das pessoas, que parecem não ter mais tempo e disposição para ouvir histórias em horários praticamente fixos, como acontecia em outros tempos, devido ao cansaço dos labores diários ou simplesmente pela mudança de hábitos para relaxar e se divertir, como por exemplo, assistir uma novela na televisão ou passar horas nas redes sociais, conectados à *internet*. Com isso, o contador de histórias deixou de ter um público e um ambiente para a contação conhecidos por ele. Patrini (2005, p. 97) ressalta: “[...] hoje o contador não conhece o público com o qual ele deve estabelecer relações; ele não sabe que espaço será ofertado no seu próximo trabalho”.

Nas comunidades populares, as histórias são contadas não só para relaxar e divertir, mas também para fazer com que as pessoas reflitam sobre as suas vidas e sobre o meio em que estão inseridas. É justamente com esse foco de reflexão e disseminação do patrimônio histórico-cultural do bairro de Mandacaru que se inserem as narrativas de Macedo (Seu Gerson) que, na sua concepção, não são fantasiosas; elas retratam contextos específicos da vida do povo mandacaruense, da década de 1930 até os dias atuais. Para o memorialista, que tem a experiência e as lembranças em sua memória como principais aliadas, como é o caso de

Seu Gerson, a necessidade de contar a história do bairro surgiu justamente para elucidar fatos relacionados aos acontecimentos históricos e culturais do lugar. Ele presenciou o surgimento e desenvolvimento de Mandacaru, contribuindo, assim, com um acervo de informações reais sobre este bairro para as futuras gerações, conforme relatado na justificativa do seu livro:

O objetivo principal foi reunir o máximo de informações que possam contribuir para uma história real do bairro de Mandacaru, informando com detalhes às peculiaridades que se desenvolveram na origem e crescimento do bairro, e assim poder deixar um legado importante para as gerações futuras de parte daquilo que um dia fez parte da sua vida através dos seus antepassados, seja, parentes, amigos ou simplesmente conterrâneos (MACEDO, 2009, p. 7).

Quando questionei Seu Gerson, durante entrevista, sobre o seu interesse em escrever a história do bairro, ele enfatizou também que, algumas pessoas, devido a sua falta de conhecimento, falavam coisas sobre o local que não tinha nenhum fundamento, tendo em vista a sua experiência e conhecimento sobre o lugar que viu surgir e se desenvolver, como se observa em seu depoimento:

Olha, o meu interesse é porque eu via muita gente conversando aqui sobre conversa não existente no bairro.

Entendeu? Que não tinha nada haver com a história do bairro. O cabra inventava uma história e... [?]. Naquela época, naquele tempo a cultura era muito, faço como Chico Anísio. ((Gestos com a mão representando a expressão muito pouca))

Mas acontece que, me deu aquilo na cabeça de eu escrever um livro sobre o bairro dado meu conhecimento.

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

Mergulhadas no mundo verossímil e entrelaçando os fatos narrados com o narrador, as histórias revelam o sujeito que conta, suas lembranças, traços de sua personalidade, ou seja, conferem uma identidade a quem conta. Nesse sentido, segundo Fernandes (2003, p. 53) “toda narrativa é um ato de criação”. Para o autor, essa afirmativa traz consigo ambiguidades que precisam ser consideradas. A primeira é que as narrativas são criadas enquanto um processo de leitura de mundo, se refere às formas de surgimento delas. No relato de Seu Gerson, ele atribui o seu conhecimento sobre a história do local e da comunidade mandacaruense aos fatos vividos, às situações em que presenciou, como se pode notar em seu relato:

Porque eu tô contando a história do que eu vi, do que eu passei por ela. Eu acho que noventa e cinco por cento do que eu conto no livro eu passei por ela. Entendeu? Conheço todos os proprietários lá do rio Paraíba até a estrada de, de até a, a beira mar na praia do Bessa. Entendeu?

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

E a segunda relaciona as narrativas à construção de uma representação de mundo por meio de lembranças que vão se reelaborando através dos tempos. A divisão do tempo em que os blocos de lembranças são compartilhados por Seu Gerson está carregada de significados,

que marcaram as fases da sua vida e, em cada uma delas, se avivam as particularidades que envolvem a história do bairro e do seu povo.

Nos *tempos de criança*, ele concentra as suas lembranças ao período em que chegou para morar no bairro, aos doze anos de idade. Entre elas a estrutura física do lugar, com a existência de fazendas, do rio Mandacaru, das salinas, do porto, da casa de farinha, da dificuldade para ter acesso ao bairro, que só era possível chegar de canoa e, posteriormente, pela linha férrea; a inexistência de ruas, de transporte coletivo, da luz elétrica e da água encanada. Contudo, ele achava o bairro bom porque conseguiu se entrosar logo com os moradores do local, criando laços de amizade que se estabelecem até os dias de hoje, diferentemente dos seus familiares adultos que, no início, tiveram dificuldades para se adaptar ao local em decorrência da falta de estrutura e do fato de a comunidade estar sendo formada por famílias advindas de outros bairros, como a sua, e de outras cidades do interior da Paraíba, necessitando de um tempo para se conhecerem e se relacionarem, como descreve o memorialista:

Porque eu cheguei no bairro com doze anos de idade, aí fui conhecendo as salinas, qua..., três salinas aqui viu!

[...] e foi quando eu estirei as pernas pelas fazendas, dentro do rio Mandacaru, das salinas, a andar porto embaixo, todo menino, a meninada fazia isso, aí eu comecei a me entrosar com a criança e comecei a frequentar casa de farinha naquela época [...].

Mas quando eu cheguei aqui não tinha transporte coletivo, não tinha água encanada, não tinha luz elétrica, entendeu?

[...] Não tinha rua pra entrar aqui, aqui não tinha rua. Tinha estrada, entendeu?

Era o seguinte, o primeiro acesso para entrar aqui era de canoa, do rio Paraíba, vinha pelo rio Mandacaru e aqui saltava. Pra levar coisa pra vender no mercado e trazer coisa de lá, tal, porque ninguém naquele tempo tinha transporte, naquele tempo não tinha transporte coletivo. A segunda estrada, é a estrada férrea.

Era bom pelo seguinte, porque você sabe que menino em todo canto dá né? O povo lá de casa estranharam muito, de Jaguaribe praqui e sem condições, porque lá era uma coisa e aqui é outra. O povo de lá era uma formação e aqui era outra.

Por que a formação daqui? Porque o povo, os moradores daqui eram novatos e a maior parte deles todinhos vieram de outras cidades de João, da Paraíba. Mamanguape, Itabaiana, Sapé, Pilar, Gurinhem, todo esse mundaréu [?], até o povo era diferente um com o outro porque chegaram a se conhecer aqui. Aí nessa época eu cheguei também aqui. E eu comecei a conhecer.

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

Nos *tempos de juventude* as lembranças se voltam para a afetividade com as pessoas, ciclos de amizades e namoro, as diversões proporcionadas pelos jogos em campos de futebol, a participação em manifestações de cultura popular, incluindo danças de quadrilha, coco de roda, nau catarineta, o forró de Luiz Gonzaga, e as festas populares como o carnaval e o natal.

Nesta última, ele rememora um acontecimento muito importante para os moradores do bairro, que foi a chegada de um gerador de energia, em 1946, para iluminar a festa, proporcionando mais diversão e alegria para todos.

Eu comecei brincando nos campos de futebol, comecei a brincar olhando, daí foi quando eu peguei conhecimento de bloco carnavalesco, primeiro bloco de carnaval, primeiro time de futebol, aí fui criado com esse povo [...].

E na minha juventude eu fui um cara altamente alegre. Dançava quadrilha, dançava coco de roda, naquele tempo Luiz Gonzaga, naquela época era uma coisa! [...]. O meu casamento surgiu eu dançando dentro de uma quadrilha.

Naquele tempo tanto assim de casa né?

Todo mundo se conhecia, aquela liberdade, aquela amizade. Já o povo se entrosando, aqueles primeiros que eu disse a você que chegaram por aqui sem conhecer ninguém [...].

E daí começou, a rua inventou de fazer uma festa de natal. Um maior sucesso de todas as épocas porque juntou-se com Antonio Carneiro [...] um gerador de energia para iluminar a festa, ora se era tudo no candeeiro não tinha nada de energia.

Ô minha filha, você acredita, parece que eu tô vendo, do jeito que anoiteceu amanheceu o povo. A festa amanheceu, de seis da manhã parecia seis da noite, alegria!

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

Nos *tempos de maturidade* as lembranças eclodem sobre dois aspectos: o sentimento de gratidão pelo local que viu surgir e se desenvolver; e sobre a metodologia utilizada para a construção dos livros referentes à história do bairro e do povo mandacaruense. O sentimento de gratidão pelo bairro se mistura ao sentimento de amor pela sua família, como se evidencia em seu relato: “Eu sei que a vida da gente foi muito boa, eu não tenho o que reclamar, só que agradecer mesmo e aqui foi onde eu me casei, fiz a família, tive sete filhos. Seis legítimos e uma adotiva” (TRANSCRIÇÃO 4 -08/10/2015).

No que se refere à metodologia empregada para a construção dos livros, ele foi à busca de fotos e de depoimentos de moradores antigos, que serviram para apoiar a sua memória no processo de reconstrução da história local, embora esses depoimentos não sejam ressaltados em suas obras, nas quais se encontram registros com informações sobre os acontecimentos histórico-culturais, sobre os moradores que se destacaram e, também, fotos das primeiras famílias moradoras de Mandacaru, das paisagens antigas e de algumas situações do cotidiano que retratam a vida do povo no início de sua formação. Segundo Bosi (1994), a confrontação de informações entre os membros de um determinado grupo são fundamentais para que as lembranças sejam avivadas e consistentes:

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 2010, p. 414).

No processo de pesquisa, durante a coleta de dados e na organização da história que conta, Seu Gerson parece ter a consciência da essencialidade do testemunho das pessoas que vivenciaram, juntamente com ele, determinadas situações no bairro, amparando, de certa forma, as suas lembranças ou servindo para passá-las a limpo. Além disso, ele demonstrou sensibilidade, disposição para ouvir e cautela durante a coleta de dados, conforme se observa em sua fala:

Primeiro eu comecei indo de noite na casa do povo. Mas na casa de muita gente, uma televisão só pra pessoa assistir televisão, novela, outro o jornal e, e eu chegava lá e via que empatava a casa né?

Aí eu ia até pouco tempo no domingo de manhã ou no sábado à tarde. No domingo de manhã, eu levava a minha KODAK e o caderno e o lápis [...]. E eu passava no meio do mato viu?

E quando eu cheguei, a escrever, lá tinha na casa do povo, muito deles que, muito deles, muito, muito, muito, eu ouvi, porque eu fiz o propósito de cada pessoa [...].

Muito da família, não tá no livro porque a família não tinha uma foto dos pais.

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

A questão ética também pode ser observada em sua pesquisa, uma vez que ele teve o cuidado de não expor no livro situações que deixassem os seus colaboradores constrangidos. Nos casos mais particulares, que envolve as pessoas que se destacaram no bairro e até mesmo no caso das famílias tradicionais do lugar, o memorialista só revelou o que foi permitido pelos informantes. Além disso, ele não tinha a intenção de se indispor com ninguém, como se percebe no seguinte trecho da entrevista: “Quando eu escrevi o livro não botei essas coisas de intriga não. No meu livro não tem essas coisas não. Nem tampouco traição, que sempre teve né? Isso no meu livro não tem não. Eu não vou arrumar briga pra mim” (TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015).

Após a concretização de um sonho, que era o de registrar as suas memórias em um livro, até então, manuscrito, começou um novo dilema, a publicação, que só aconteceu dez anos depois, em 2009, conforme será relatado mais adiante, após muito esforço e persistência para compartilhar os saberes advindos da sua experiência.

Para Vilar (2000, p. 33), “narrar está associado a saber, pois quem narra possui um saber que é extraído da experiência. Esta, portanto, se torna a base sobre a qual os narradores elaboram os seus relatos”. Nesse sentido, as narrativas orais ouvidas dos velhos assumem uma importância singular. Elas não podem ser vistas como invenções individuais, tendo em vista que, mesmo se configurando como histórias pessoais, são influenciadas pelo meio que os cercam. Assim, as narrativas de Seu Gerson, ao se encontrarem submersas num

acontecimento de vida, relatando fatos que foram relevantes para ele no passado, viabilizam a interação entre as pessoas, tornando-as mais próximas.

Ainda que o narrador marque o seu discurso por visões próprias de mundo, transcende a memória individual, de forma que ele recorre às referências e experiências do grupo a que pertence. No espaço de justificativa do seu primeiro livro, Macedo (2009, p.7) revela que recorreu, também, à memória de seus amigos, antigos moradores do bairro, para contar a história do local: “acredito que não poderia deixar de em vida registrar tudo que minha memória e a de outros valiosos companheiros vivenciamos juntos”. Com isso, ele tira de si parte da responsabilidade da narrativa que conta sobre o bairro e a divide com outras pessoas, que servem, também, como testemunhas de um tempo vivido, atribuindo verossimilhança ao seu relato. Afinal de contas, não basta apenas narrar os acontecimentos, é necessário que o público acredite no que está sendo dito.

Ao se referir aos contadores de histórias pantaneiros, Fernandes (2003, p. 54) explica que os contadores recorrem a essa técnica, de implicar uma terceira pessoa no discurso, para “perceber se seu ouvinte é capaz de aceitar o mundo possível que ele lhe abre”, caso o ouvinte não apresente nenhum descrédito, ele narra em primeira pessoa. Esse fato ocorreu no relato das memórias de Seu Gerson. As que foram sistematizadas por escrito, como no caso dos seus livros publicados, mencionam as lembranças dos moradores antigos do bairro para contar a história do local em apenas um trecho da obra (2009), porém não há nenhum depoimento deles em toda a narrativa; ora Macedo faz o relato em terceira pessoa do singular, desemplicando-se da história, ora em primeira pessoa do singular, como sujeito que vivenciou e testemunhou os fatos. A mesma situação ocorreu durante a entrevista: como eu demonstrei interesse em ouvir as histórias e atribuí importância ao contador, ele relatou os acontecimentos que envolveram o surgimento e o desenvolvimento do bairro de Mandacaru em primeira pessoa. A voz do memorialista:

Porque eu cheguei no bairro com doze anos de idade, aí fui conhecendo as salinas, qua..., três salinas aqui viu!

Eu comecei a pegar conhecimento com aquele povo, a realidade da história.

[...] o povo ia lá em casa comprar terreno, vinha fazer escritura de casa daí começou o meu conhecimento.

O meu conhecimento foi maior logo porque eu era irmão do administrador.

[...] aí eu comecei a me entrosar com a criança e comecei a frequentar casa de farinha naquela época e isso aí pra mim foi uma beleza pra mim fazer o livro.

Eu comecei brincando nos campos de futebol, comecei a brincar olhando, daí foi quando eu peguei conhecimento de bloco carnavalesco, primeiro bloco de carnaval, primeiro time de futebol, aí fui criado com esse povo [...].

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

Assim, a predominância das narrativas de Seu Gerson como narrador protagonista esbarra na questão da autoridade, que se exerce com a prática de um saber, que o credencia para ser porta-voz de uma história.

O texto oral se mantém virtualmente na memória do transmissor que o ajusta no momento de representar a realidade do grupo a que pertence. Nesse mesmo sentido, Benjamin (1980) enfoca a narrativa como transmissão de experiências entre gerações, considerando o movimento coletivo de tradições, ao relacionar os fatos narrados com os fatos vividos, não sendo possível conceber a narrativa dissociada da ideia de memória. Para Chauí (2003, p. 140) “a memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança”. Segundo a autora, nesse processo de memorização estão presentes componentes objetivos e subjetivos:

São componentes objetivos: as atividades físico-fisiológicas e químicas de gravação e registro cerebral das lembranças. [...] São componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa por nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou a dor que um fato ou uma coisa produziram em nós, etc. (CHAUÍ, 2003, p. 140-141).

Nos relatos das memórias de Seu Gerson se percebem tanto os componentes objetivos, pela capacidade de narrar uma grande quantidade de informações com riquezas de detalhes de um tempo vivido, armazenados no baú de sua memória, desde a sua infância, quanto os componentes subjetivos, ao enfatizar a importância da história que ele conta e o prazer que ele sente ao fazer isso, como se pode observar nas primeiras páginas do seu livro:

Não temos a intenção de organizar um livro didático pedagógico, mas tenho a absoluta certeza que alguns profissionais poderão fazer utilização deste trabalho no futuro para informações na formação de jovens estudantes, dentro da simplicidade, mas com zelo que pretendo desenvolver nessa publicação (MACEDO, 2009, p.7).

E ao enfatizar a sua importância ao organizar campeonatos de futebol no bairro desde o início de sua formação e, por isso, a satisfação e o prazer demonstrados ao ser reconhecido publicamente:

Eu tenho lá em casa, se você chegar ir um dia lá em casa eu vou te mostrar, eu tenho um quadro bem grande que eu fiz pra mim, um diploma, medalhas, é placa de prata, tudo o que eu ganhei no futebol, que desde criança que eu faço futebol aqui dentro. E eu recebi agora em 2012, no campeonato ali, no campeonato eles dizia o seguinte, que eu fui o primeiro a fazer um campeonato aqui no bairro, fui o primeiro a fazer um campeonato, por isso em homenagem a mim, a diretora do Centro Social Urbano botou na placa, Seu Gerson, a história viva de Mandacaru.

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

A memória individual não pode ser vista como isolada. Ela se coaduna às lembranças de outros, no processo de interação diária com o grupo, por meio de atividades como a

conversa, a narração de histórias e as brincadeiras que possibilitam interligação entre a memória individual e a memória coletiva. Halbwachs (2006, p. 72) esclarece: “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente”.

Nessa relação entre o depoimento do narrador e o contexto referencial sobre o qual se insere o grupo e o indivíduo que conta, como forma de aprofundar o que se chama de memória, Halbwachs (2006) distingue a memória coletiva da memória histórica sob pelo menos dois aspectos:

Ela é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, não ultrapassa os limites desse grupo. Quando um período deixa de interessar o período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte do seu passado: na realidade, há dois grupos que se sucedem (HALBWACHS, 2006, p. 102).

No que concerne à história, Halbwachs (2006, p. 100) enfoca que ela reúne os fatos que tiveram o seu espaço na memória dos homens, selecionando-os e compilando-os em manuais didáticos adotados pelas escolas, se ajustando às regras “que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo”. Nesse sentido, a existência da memória estaria condicionada às lembranças de um momento contínuo, no qual a história tenta restituir ao construir uma ponte entre passado e presente. Contudo, apenas a memória coletiva pode promover essa continuidade pelo fato de considerar o que está vivo na lembrança do grupo. Esta, por sua vez, “se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo” (BOSI, 2010, p. 408).

Ao remeter ao papel social do velho de lembrar e aconselhar, como um elo entre o passado e o presente, Bosi (2010) aponta que a sociedade industrial é maléfica para a velhice e que, em muitas situações, os velhos são substituídos pelos mais jovens, abandonados e esquecidos como se não tivessem mais nada para fazer, viver e ensinar, embora haja um discurso oficial bem construído salientando o respeito aos velhos.

Nos cuidados com a criança o adulto “investe” para o futuro, mas em relação ao velho age com duplicidade e má-fé. A moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção. Que ele nos poupe de seus conselhos e se resigne a um papel passivo (BOSI, 2010, p. 78).

Prova disso é o que aconteceu com Seu Gerson aos setenta e sete anos de idade, que, apesar do seu conhecimento sobre a história da formação do bairro de Mandacaru e do seu povo, de testemunhar os acontecimentos em cada contexto histórico-cultural do local,

mediante fotos e documentos antigos, aos quais teve acesso devido ao fato do seu irmão ter sido escriturário das casas e dos terrenos no período em que o bairro foi fundado, segundo relatou em entrevista “naquele tempo muito pouca gente sabia escrever o nome e ele como escriturário, pode dizer até, né? Todo cara ia lá em casa pra arrendar e tal e tal (TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)”, Seu Gerson só conseguiu publicar o seu primeiro livro após dez anos de muito trabalho e insistência. É possível que a sua condição de velho, enquanto “categoria social” (BOSI 2010), talvez tenha contribuído para a demora da publicação sobre a história do bairro, provavelmente pelo fato da sociedade colocar o velho e a literatura oral à margem.

Há uma grande desvalorização da velhice e das lembranças que eclodem em suas memórias. Basta observar como a sociedade capitalista supervaloriza a história oficial em detrimento das lembranças, diferentemente do que acontecia nas tribos antigas, por exemplo, onde o velho era o guardião da tradição, do tesouro cultural. Ainda existem sociedades que não foram contaminadas pela hegemonia do individualismo e que tem o velho como fonte de sabedoria, cuja experiência é levada em consideração, como acontece no Japão, um país do Oriente em que se observa a supremacia do ensinamento dos mais velhos para os mais novos. Mesmo sendo uma das sociedades mais modernas e desenvolvidas da atualidade, existe o respeito à tradição e a consciência de que “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos” (BOSI, 2010, p. 82).

É com esse mesmo respeito e consciência de que pela memória dos velhos é possível desvendar mistérios, desbravar o mundo e semear saberes que evidencio nessa pesquisa a voz de quem já vivenciou e viu muita coisa acontecer, por isso reitero a homenagem feita a Seu Gerson, no Centro Social Urbano em 2012, com as mesmas palavras escritas na placa que lhe foi entregue: “Seu Gerson, a história viva de Mandacaru”.

3.2 ENTRE UM TEMPO E OUTRO, MEMÓRIAS DO SURGIMENTO E DO CRESCIMENTO DO BAIRRO DE MANDACARU

A sistematização das informações que detalham o surgimento e o crescimento do bairro de Mandacaru, com particularidades históricas e culturais do seu povo, foi viabilizada pelas memórias de Seu Gerson, relatadas oralmente durante as nossas conversas e por meio das informações contidas em suas obras (2009; 2012).

Para entender os aspectos que contribuíram para o surgimento do bairro de Mandacaru, é preciso reportar à história do Instituto São José, fundado em 19 de março de 1935, pelo Padre José Coutinho, que nasceu como uma instituição de caridade, acolhendo mendigos, doentes, crianças, viúvas, enfim, pessoas que necessitavam de ajuda. Para custear as despesas, era preciso a ajuda dos governantes, empresários, comerciantes e das famílias que tivessem condições para realizar doações. Dentre elas, merece destaque Dona Iaiá Paiva, que morava próximo ao Instituto São José. Ressalta o memorialista que,

em 1936, em visita para levar sua contribuição ficou sensibilizada com o trabalho do Padre Zé, como católica fervorosa propôs ao Padre Zé a doação do Sítio Mandacaru de sua propriedade para o Instituto após a sua morte, o padre achou louvável a sua proposta do ato de caridade disse que dias depois daria a sua resposta, após foi até a sua residência e propôs que ela fizesse um loteamento de suas terras para que os pobres pudessem construir suas casas em sua homenagem daria o nome de Bairro Iaiá Paiva [...] (MACEDO, 2009, p. 15).

Depois que o loteamento ficou pronto, Dona Iaiá Paiva doou um terreno para a construção de uma igreja e de um grupo escolar ao lado. O lançamento do loteamento Bairro Iaiá Paiva ocorreu no dia 12 de abril de 1937. Os terrenos não eram vendidos e sim arrendados, contribuindo para o surgimento dos primeiros moradores.

Segundo Macedo (2009), a notícia do arrendamento dos terrenos doados ao Instituto São José circulou por toda a cidade de João Pessoa e pelo interior da Paraíba, através das pessoas que eram atendidas na instituição, de forma que os trabalhadores, principalmente das propriedades próximas e dos bairros da Torre, Roger, Jaguaribe, Cruz das Armas e Ilha do Bispo conseguiram um terreno para construir as suas casas, trazendo os familiares para residir no bairro novo. A cada dia chegava uma grande quantidade de conterrâneos do interior em busca de dias melhores na capital. Eles conseguiam trabalho no engenho da fazenda Boi Só, nas salinas, nas pedreiras, na pesca em rios e praias e na construção civil. Os primeiros habitantes, já habituados com o nome do Sítio Mandacaru, não acostumaram a chamar bairro Iaiá Paiva e sim Mandacaru, consolidando o nome do lugar.

Figura 6 - Entrada da fazenda Boi Só



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

Figura 7- Casarão da fazenda Boi Só



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

Segundo Macedo (2012), os primeiros moradores fixaram residência nas três principais avenidas: Avenida Dom Manuel Paiva, Avenida Central, atual Mascarenhas de Moraes e Avenida Celerina Paiva. As demais foram sendo habitadas de acordo com o crescimento do bairro. A maior população se concentrou na passagem da estrada “Boi Só”, atual Avenida Santa Catarina, surgindo as numerosas famílias pelas imediações. Entre elas as famílias tradicionais, Viana, Alves da Cunha, Chicó, Sabino e Justino. As Cinco Bocas (composta por cinco esquinas), que inicialmente era chamada de “A central”, surgiu no início de 1940. Ela se tornou uma das principais referências do bairro, ocorrendo nela eventos e diversões típicas da época, como lapinha, coco de roda, João redondo, bumba meu boi, corrida de argolinha, entre outros. O grande movimento de pessoas pelas Cinco Bocas se deu por ser passagem obrigatória para a propriedade do Major José de Barros e, seguindo pela Avenida Mascarenhas de Moraes, se encontra a Avenida Celerina Paiva, local onde se encontrava o casarão da família Paiva. Mais à frente, chegava à estrada velha de Mandacaru, dando acesso às propriedades de João de Brito, João Tota, Antônio Carteiro e Severino Severo, próximas à linha férrea, conhecida antigamente como “Estrada da Bocaia”, constituindo a terceira estrada de acesso para o grande Mandacaru, seguindo até a orla marítima.

Figura 8 - Linha férrea, onde se localizava a antiga estrada da Bocaia



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

Em 1938, com o aumento da população, Dona Iaiá Paiva se preocupou com as crianças e adolescentes em idade de alfabetização. Então, ela fundou uma escola que funcionou inicialmente no seu próprio casarão, convidando a professora Erotides Thó para essa missão. Ela era filha de Antônio Thó, um dos homens mais abastados da cidade de João Pessoa, que possuía terras onde hoje se localiza o bairro Padre Zé. Macedo (2009) descreve o percurso que a professora fazia para chegar até a escola:

Para poder lecionar, Erotides tinha que atravessar o rio São Bento, que separa os bairros de Mandacaru e Padre Zé. Naquela época o rio era limpo, para atravessá-lo, no período de seca, bastava pular nas pedras nele colocadas, já no inverno, era apenas necessário tirar os sapatos (MACEDO, 2009, p. 17).

Com o passar do tempo, a procura pela escola foi aumentando, necessitando abrir outra sala de aula. Devido a esse fato, Dona Iaiá Paiva convidou o professor Agripino para dar aulas às crianças. Ele era um homem culto, falava três idiomas e almejava ser padre. Porém, a igreja não o aceitava naquele tempo, por causa da sua cor negra. Por isso, prosseguiu a sua vida se casando com Irene Severo.

Aproveitando a visita do Padre Zé, que foi conhecer a escola, Dona Iaiá Paiva solicitou um vigário para celebrar missa em seu casarão aos domingos. Assim, em 1940, o loteamento novo já estava povoado por várias famílias de trabalhadores, que tinham casas simples, feitas de taipa e coberta de palhas. Contavam com duas salas de aula para a meninada, além de catecismo e missa para o povo do lugar.

Os filhos dos proprietários de terras da região estudavam no Grupo Escolar Epitácio Pessoa, escola mais próxima localizada no bairro de Tambiá e como não existia transporte coletivo, os alunos iam a pé pela Rua Boto de Menezes. Na década de 1950, quem conseguia concluir o primeiro grau para ingressar no ginásio tinha que ser aprovado no exame de Admissão.

Conforme Macedo (2006), para cursar o Ginásio, os rapazes tinham a opção de estudar no LICEU Paraibano, no Pio X, na Academia de Comércio Epitácio Pessoa ou Escola de Artífices, atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Já as moças, tinham que optar pelo Colégio Nossa Senhora das Neves, no centro da cidade ou o Colégio das Lourdinhas, localizado no início da Avenida Epitácio Pessoa. Havendo, como se pode perceber, a separação de alunos por sexo.

Até o ano de 1944, não existia igreja católica no bairro de Mandacaru. Quando o senhor João Afonso, religioso que morava no bairro da Torre, veio assistir a uma missa no Casarão de Dona Iaiá Paiva, sentiu a necessidade de aproximar ainda mais o povo da religião, realizando terços pelas casas. As pessoas que tinham interesse que o terço fosse feito em sua casa deixavam o nome e o endereço durante as missas que aconteciam no Casarão. Macedo (2006) detalha o comportamento dos moradores e fieis, nos momentos em que a procissão passava:

O senhor João do Rosário, ou “o Velho do Rosário”, ia à frente da procissão, carregando uma cruz medindo aproximadamente 2 metros de altura feita de madeira roliça, que era exibida bem no alto para chamar a atenção de todos. Na frente da casa onde seria realizado o terço, os moradores colocavam uma banquinha, e em cima dela a imagem de algum santo, com velas acesas e flores para completar o pequeno altar improvisado. A procissão seguia pelas ruas com as pessoas cantando e rezando. Nos terreiros das casas, os moradores aplaudiam a passagem da procissão, tanto na ida quanto na volta. Ao voltar ao Casarão de onde havia saído a procissão, aonde era indicado o local da realização do próximo terço (MACEDO, 2006, p. 19).

Essas procissões foram realizadas durante uma década, de 1942 a 1952. Nessas manifestações de cultura popular, as moças e os rapazes aproveitavam para paquerar e até mesmo namorar sem levantar suspeitas.

Macedo (2006) ressalta que, em 1944, ocorreram dois fatos importantes no bairro: o primeiro está relacionado à Dona Iaiá Paiva, que ficou muito doente, vindo a falecer um ano depois, deixando os moradores muito entristecidos com a perda da pessoa que muito fez pelos moradores de Mandacaru. O segundo fato diz respeito à fundação da Congregação da Assembléia de Deus, no dia primeiro de setembro de 1942, deixando a população católica apreensiva, mesmo com a realização das missas mensais no Casarão e na capelinha do Asilo de Mendicidade.

Após a morte de Dona Iaiá Paiva, no ano de 1945, o loteamento do bairro de Mandacaru passou a ser administrado pelo Instituto São José, que convidou o senhor Carlinhos¹², residente no centro da cidade e que já colaborava com o Instituto, para administrar, fazer os arrendamentos e escrituras das casas. Porém, devido às dificuldades de locomoção, com estradas precárias e sem transporte coletivo, o senhor Carlinhos só podia atender as pessoas da comunidade aos domingos pela manhã. Por esse motivo, o Padre Zé Coutinho convidou Getúlio Bezerra de Macedo, irmão de Vicente Bezerra de Macedo, Seu Gerson, que já residia em Mandacaru desde 1944, para assumir a administração dos loteamentos, substituindo Seu Carlinhos. Getúlio atendia as pessoas interessadas em negociar os terrenos, no turno da noite, pois durante o dia ele trabalhava no comércio, no centro da cidade. O atendimento às pessoas acontecia sob a luz de candeeiro a querosene porque naquela época ainda não havia luz elétrica no bairro.

No ano de 1946, com o crescimento da população, sendo a maioria católica, organizaram uma comissão e expuseram ao Padre Zé o desejo de construir uma igreja católica. Então, propuseram que se colocasse o Casarão abaixo e com o material dela fizesse uma capelinha improvisada, até a construção da igreja. E foi o que aconteceu, como ressalta Macedo (2006, p. 21): “Demoliram o Casarão e com o material fizeram a Capelinha de pau-a-pique e cobriram com telhas em formato de chalé, com uma cruz na cumeeira. A população se reuniu para decidir o nome, chamando-a de „Capela Sagrado Coração de Jesus“ [...]”.

Em 1947, o governador Osvaldo Trigueiro viabilizou a instalação de energia elétrica na Avenida Dom Manuel Paiva e na Avenida Mascarenhas de Moraes. As demais instalações foram acontecendo aos poucos.

¹² Macedo (2006) não informou o seu sobrenome.

Com a energia elétrica, em 1948, o bairro se desenvolveu ainda mais. Surgiu o primeiro transporte coletivo, houve a inauguração do Cinema São Braz, organizado por Diogo Braz, que funcionava no quintal da venda de Pedro Florêncio, localizado nas Cinco Bocas. Por se localizar em lugar aberto, durou pouco tempo, acabando com a chegada do inverno. Mestre Eduardo, do bairro da Torre, veio morar em Mandacaru trazendo com ele a sua brincadeira popular preferida, a Nau Catarineta ou Barca. No começo, havia a participação de alguns amigos que já brincavam com ele no lugar em que morava. José Bolinho, componente dos “Índios Africanos” do bairro da Torre, que se desentendeu com a diretoria e veio para Mandacaru, fundou a Tribo Indígena Tupinambás. Mário Barbosa Guimarães inaugurou um serviço de som, denominado a “Voz de Mandacaru”. No final do ano, houve uma grande festa natalina, promovida por dois comerciantes das Cinco Bocas, Pedro Florêncio e João Emídio, com direito a pavilhão iluminado, parque de diversão e serviço de som. Foi inaugurada a Capela Santo Antônio, na propriedade do major José de Barros.

Em 1949, foi lançada a pedra fundamental da Igreja Sagrado Coração de Jesus, dando início à sua construção, sendo inaugurada em primeiro de maio de 1950.

No ano de 1950, na gestão do governador Osvaldo Trigueiro, começou a passar bonde elétrico no local, abrindo, de certa forma, as portas do bairro para os visitantes conhecerem as suas belezas naturais (rio Mandacaru, manguezais, salinas, portos de canoas, viveiros de peixes e crustáceos) e culturais, como o São Luiz Cine Teatro localizado nas Cinco Bocas, inaugurado nesse mesmo ano. Além disso, muitas pessoas vieram morar em Mandacaru, trazendo consigo os seus saberes, contribuindo junto com os outros moradores para o progresso do lugar.

Figura 9 - Rio Mandacaru



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

Figura 10 - Antigo São Luiz Cine Teatro



Fonte: Arquivo pessoal de Seu Gerson

As três primeiras escolas públicas do bairro foram construídas em 1951, no governo de José Américo de Almeida. Macedo (2012) destaca que a maior revolução de ensino no bairro ocorreu em 1955, com a construção do Grupo Escolar Monsenhor Odilon Coutinho, em um terreno doado por Dona Iaiá Paiva.

Até 1960, Mandacaru não tinha outros bairros nos arredores. Existiam apenas os loteamentos das praias. A situação começou a mudar quando o industrial Austragésio de Freitas construiu, ao lado do bairro, a S/A Fábrica Têxtil de Mandacaru, contribuindo com o grande avanço para o desenvolvimento da região, trazendo empregos para as pessoas. Ao lado da fábrica, começaram a lançar vários loteamentos, sendo o primeiro deles o Jardim Treze de Maio.

Em 1962, o secretário de Viação e Obras públicas, Robson Duarte Espínola, na gestão do governador Pedro Moreno Gondim, colocou água encanada em algumas ruas do bairro e o prefeito Luis de Miranda Freire, fez o calçamento. A partir daí, nas propriedades circunvizinhas, construíram-se estradas, loteamentos e bairros residenciais.

Como se pode perceber, existe uma relação intrínseca entre a história do bairro de Mandacaru e as manifestações de cultura popular. Macedo (2009) aprofunda a questão cultural quando detalha em sua obra os seguintes aspectos:

Atividades das primeiras moradoras do bairro - As matriarcas, com uma grande quantidade de filhos, nascidos com a ajuda de parteiras e rezadeiras, cuidavam deles com muito carinho e da casa com dedicação. Ao amanhecer do dia, elas apanhavam água na cacimba para o consumo em sua casa. Nas margens dos rios, as mulheres lavavam as roupas da sua família, muitas vezes lavavam roupas “de ganho” e engomavam para ajudar nas despesas.

Tinha, também, mulheres que saíam em grupo para pescar na orla marítima do Grande Mandacaru¹³ e buscar lenha na mata para cozinhar. Outras, em companhia do marido e dos filhos, iam apanhar caju na safra e vender nas fábricas de vinho Tito Silva e Sanhauá. Elas também iam ao paul apanhar junco para fazer camisas de garrafas e vender nessas mesmas fábricas.

Havia mulheres que se dedicavam à costura, elas utilizavam as máquinas manuais. Tinha as bordadeiras, que utilizavam como ferramenta de trabalho agulha, dedal, bastidor e a

¹³ Segundo Macedo (2009, p.23), o Grande Mandacaru correspondia a uma das localidades maiores e mais antigas de João Pessoa. Surgiu no século XVIII com a concessão de uma sesmaria, denominada de Mandacaru. “Suas divisas, vindo de Cabedelo, pelo rio Paraíba na localidade Jacaré, dar-se seu início e nasce o Rio Mandacaru, indo à praia de Jacaré também conhecida como „Boca da Barra“, onde derramava suas águas, hoje atual Intermares, estes pontos marcam a divisão de João Pessoa e Cabedelo”. Conforme o memorialista, as praias do Bessa e de Manaira também integravam o Grande Mandacaru.

linha. Elas faziam belos trabalhos e vendiam para ajudar na renda. As rendeiras com suas almofadas, o cartão pré-furado, o jogo de bilros com linha e os alfinetes, faziam a sua arte que na época era muito requisitada. O tricô e o crochê eram outras atividades que envolviam as mulheres, umas faziam para passar o tempo, outras para vender.

Havia mulheres que faziam cocada, tapioca, bolo pé-de-moleque assado na folha de bananeira, amendoim torrado e cozinhado, mungunzá para os filhos e outros meninos da vizinhança vender no bairro.

Nos fins de semana, elas ainda tinham tempo para ir junto com os maridos tomar uma caninha, assistir e até participar do coco de roda, da ciranda, da lapinha, do boi de reis, do cavalo marinho, do João redondo e da nau catarineta, diversões encontradas em Mandacaru.

Parteiras e rezadeiras - O memorialista destaca o nome de algumas mulheres reconhecidas pelo povo devido às suas benfeitorias. Entre elas:

Dona Regina Damascena, uma das moradoras mais antigas do bairro. Residia na propriedade de João Tota e foi uma das primeiras parteiras. Ela era casada com Silvino José Damascena, teve seis filhos, pescava peixes e crustáceos, produzia camisas de garrafas para vender na Fábrica de vinho Tito Silva e Sanhauá. Ela também foi uma grande animadora de lapinha no período natalino, quando suas filhas se tornavam pastoras juntamente com outras moças do bairro.

Dona Neném, que morava na propriedade João de Brito, perto da Beira da Linha. Ela era parteira e rezadeira. Quando não apresentou mais condições de realizar os partos, continuou apenas como rezadeira.

Mãe Totonha era parteira, morava no Baixo Roger, mas atendia as mulheres de Mandacaru.

Dona Francelina era parteira e rezadeira, realizou muitos partos entre 1930 e 1940.

Dona Vina, mãe de onze filhos, foi uma parteira que prestou serviços à comunidade por muitos anos. Ela morava na Avenida Celerina Paiva.

Dona Luíza era rezadeira na década de 1940. Ela rezava dor de dente e todo o tipo de doença que aparecesse. Quando as pessoas queriam gratificá-la pela sua assistência, ela sempre dizia que a palavra de Deus não se vende, mas que ia aceitar porque estava precisando para comprar fumo.

Madrinha Baiá fez muitos partos na década de 1950 e 1960. Ela fazia questão que as crianças nascidas com a ajuda das suas mãos a chamassem de madrinha. Ela também era rezadeira, tirava mal olhado, ventre caído, dores de estômago e espinhela caída. Macedo detalha como era o ritual que acontecia no momento das suas rezas:

Quando Madrinha Baiá pegava um galho de mato começava a rezar as pessoas não entendiam nada do que pronunciava, primeiro porque ela falava muito baixo sempre acompanhada de um abrir e fechar de boca constante como se estivesse com muito sono, em seguida começava a esticar os dedos das mãos, um por um, depois pegava nos dois braços, levantava por cima da cabeça até bater uma mão na outra, isto por três vezes e pronto, estava curada a espinhela caída [...] (MACEDO, 2009, p. 118).

Dona Lindalva Rodrigues dos Anjos, conhecida como Tunhum, foi rezadeira e vizinha de Madrinha Baiá, chegando a substituí-la após a sua morte.

Quando Dona Lindalva morreu, a sua vizinha Zilda assumiu a atividade de rezadeira, mantendo a tradição do bairro que acontece desde a sua fundação.

O nascimento de um filho – Relacionado a esse acontecimento estava as seguintes ações:

Levar um presentinho para o recém-nascido. Os pais, alegres com a visita dos amigos, vizinhos e parentes convidavam todos para o cachimbo quando o bebê completasse um mês de nascimento.

O famoso cachimbo era feito com cachaça e mel de abelha. Depois de alguns goles, todos ficavam bem animados. Nesse momento, se os pais não tivessem escolhido os padrinhos da criança, era o momento apropriado para fazer a revelação. Normalmente eram escolhidas pessoas muito íntimas da família, como amigos, tios, primos e avós.

O batizado ocorria entre oito e dez meses após o nascimento. Os pais e os padrinhos levavam a criança para a igreja onde acontecia na presença dos amigos e familiares. Depois do batizado, todos iam comemorar.

A consagração do filho na fogueira ou o batismo de fogueira. Nesse batismo, que acontecia na véspera do dia de São João, a própria criança escolhia uma pessoa para ser o seu padrinho ou madrinha. Para que o batismo fosse feito, eles tiravam um pau da fogueira acesa, colocavam no chão e cruzavam. Depois eles pegavam nas mãos e diziam:

– “São João disse, São Pedro confirmou que eu fosse seu padrinho (madrinha), que Jesus mandou”. O menino repetia – “São João disse, São Pedro confirmou que eu fosse seu afilhado (afilhada), que Jesus mandou”. As mesmas palavras por três vezes cada um deles (MACEDO, 2009, p. 122).

Os pais se tornavam compadres na véspera de São Pedro. O ritual era o mesmo que acontecia no batismo de fogueira. Entretanto, os dizeres eram diferentes, como ressalta Macedo (2009, p. 122): *„São Pedro e São Paulo, São Felipe e São Tiago e todos os anjos da corte do céu sejam testemunhas que eu sou padrinho”* e o outro respondia - *„e eu o senhor meu afilhado”*.

Os primeiros alfaiates – Em 1953, com o desenvolvimento de Mandacaru surgiu o primeiro alfaiate, Edson Gouveia, que residia e exercia a sua profissão na Avenida Iaiá Paiva.

Todos comentavam a novidade no bairro. No ano de 1954, outro alfaiate se destacou, o senhor Adalberto da Silva, morador da Avenida Celerina Paiva onde também funcionava a sua alfaiataria. Conforme o historiador, tinha charme quem estivesse bem trajado, a rigor, do sapato ao chapéu.

Brincadeiras da criança - Macedo (2009) evidenciou em seus apontamentos que as brincadeiras eram realizadas de acordo com o sexo:

Os meninos brincavam de jogar bola de borracha ou bola de meia, feitas por eles aproveitando as meias velhas, bolas de gude, ioiô, jogar pião no meio da rua, soltar pipa. O charme do moleque quando já estava adolescente era andar com uma baladeira pendurada no pescoço para caçar rolinhas, bem-te-vi- sanhaçu, entre outros.

As meninas, desde cedo, ganhavam uma bonequinha, jogavam ossinho, uma brincadeira feita com carretel de linha cortado pela metade e uma bola de gude. Elas passavam horas brincando sentadas no chão. Pulavam cordas, brincavam de roda, de cozinhar no quintal da casa das amigas, cada uma delas levava um ingrediente e faziam um fogo de lenha.

Segundo Macedo (2009, p. 132), essas brincadeiras sadias não acontecem mais devido ao desenvolvimento eletrônico. “O desenvolvimento eletrônico acabou todas essas diversões tão sadia. Hoje aos 8 anos já usa telefone celular, alguns deles até levando para a escola. Além da internet, bate-papo virtual, vídeo games.”

Clubes carnavalescos do bairro - Entre os grupos culturais responsáveis pela animação dos foliões estão:

Tribo Indígena Tupinambás - Fundado em 1948, pelo senhor José Bolinho, seus amigos Biu Carpinteiro e Antônio Garjeiro, todos eram integrantes da tribo indígena “Os Africanos” do bairro da Torre, que romperam com a diretoria e vieram para Mandacaru, juntando-se a José Quero Água e seu cunhado Francisco Caldas, seu irmão Otacílio e Antônio Barbadinho. Em 1949, quando os ensaios começaram, chamavam a atenção dos moradores, que compareciam tanto para prestigiar quanto para participar. Eles ficavam admirados com os batuqueiros tradicionais compostos por três bumbos e um ganzá selado. O estandarte da tribo foi feito por José Ramos, morador do bairro da Torre. Nesse mesmo ano eles desfilaram na Rua Duque de Caxias, no centro da cidade e receberam muitos elogios pela apresentação realizada. Em 1955, não havia mais espaço para o ensaio dos Tupinambás nas Cinco Bocas, então seus fundadores resolveram acabar com a manifestação cultural. Só depois de cinquenta anos, em 2005, o senhor José Ferreira de Araújo, mais conhecido como Mestre Carboreto,

morador da comunidade Beira Molhada, se reuniu com alguns amigos e reativou a Tribo Indígena Tupinambás.

Tribo Indígena Tupi-guarani – Fundada em 1989, pelo senhor Renato Sousa, conhecido como Rei, juntamente com alguns amigos. Os ensaios eram feitos na frente da sua residência, na Rua Rodrigues Alves, a caminho do Porto de João Tota. Anos depois, devido ao fato de não conseguir conciliar o seu trabalho e as atividades da tribo indígena, Rei passou a direção ao senhor José Belízio Moura, Mestre Moura, que morava na mesma rua. Mestre Moura participava da organização de várias atividades culturais, como a Lapinha Nossa Senhora de Fátima, desativada há alguns anos e a Quadrilha Junina Jurubeba.

Tribo Indígena Guanabara - O senhor Francisco Pereira, conhecido como Pelé, era componente da Tribo Indígena Africanos da Torre quando veio morar em Mandacaru e teve a ideia de fundar a sua própria tribo indígena, uma diversão que conhecia muito bem. Em 1965, ele se juntou com alguns amigos e fundaram o Guanabara Clube, fazendo história no carnaval tradição da cidade de João Pessoa. Pelé e sua esposa Maria Bezerra Barbosa promoveram várias festas no bairro. Eles organizavam eventos o ano todo. Em fevereiro, a Tribo Indígena Guanabara se apresentava nas ruas mostrando o seu trabalho, em junho, era a vez da Quadrilha Sapucaia, no fim do ano aconteciam as apresentações da Lapinha e ainda tinha o Terreiro de Umbanda localizado na comunidade Alto do Céu. Quando Pelé faleceu, em 1997, houve uma grande perda cultural para o local. A Tribo Indígena ficou desativada durante três anos, quando o senhor Antônio Marques comprou um terreno no Porto João Tota e reativou a tribo. No ano de 2004, a Tribo Indígena Guanabara foi campeã do carnaval tradição da cidade.

Clube Ramo Verde – Teve a sua fundação em 1942, como não tinha estandarte, os componentes carregaram um galho de mato na frente do bloco, dando origem ao seu nome. A orquestra era composta pelos seguintes integrantes: Zé Redondo e Leo no violão, Eugênio no banjo, Manoel Muniz no bandolim, Biu Dolores no cavaquinho e José Muniz no melé. Tinha José Maria como responsável pela composição dos frevos e como assistentes, João de Olídio, que fazia a marcação dos dançadores, Antônio Machado, João Cardoso, Manoel Luciano, Severino Vitor, Otacílio Dias, entre outros. Esse clube foi desativado em 1950.

Clube Flor de Liz - Fundado em 1955, por João de Olídio, ex-integrante do Ramo Verde. Chegou a desfilar na Avenida Duque de Caxias no centro de João Pessoa. O clube durou apenas três anos.

Clube Idealistas de Mandacaru - Foi fundado em 1960, por Pedro Florêncio, conhecido como Pedro Maozinha. Ele era comerciante e morava na Avenida Mascarenha de

Morais. A orquestra contava com muitos componentes e tinha João de Olídio como mestre. O clube ficou ativo até 1968.

A Nau Catarineta ou Barca – Em 1948, o Mestre Eduardo Pedro Rocha transferiu a Barca Santa Maria, que funcionava no bairro da Torre, para as Cinco Bocas em Mandacaru, já que ele se casou pela segunda vez e foi morar lá. Com ele vieram os dançantes da Torre que se juntaram com os de Mandacaru para brincar juntos até 1953, quando a idade do Mestre não lhe permitiu continuar. Mestre Cícero Campos deu continuidade a Barca até a década de 1960, quando percebeu que não tinha mais condições de continuar a frente da brincadeira, já que a dança exige muito preparo físico. Assumiu, então, Mestre Orlando, residente na Avenida Boto de Menezes, que deu continuidade até 1970. A Barca ficou desativada por muitos anos. Apenas em 1980, José de Carvalho Ramos, o Mestre Deda, conseguiu reativar a Barca, que fez apresentações até a metade de 1986, quando foi novamente desativada por dezoito anos. Em 2004, por meio do Projeto de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos (FIC), organizado por Marcos Ayala, Maria Ignez Novais Ayala, Diógenes André Vieira Maciel, Ligia Silveira Fontes e Mestre Deda, a Barca foi reestruturada.

Essas manifestações de cultura popular continuam vivas, movimentando o cotidiano do povo mandacaruense. Entretanto, a maioria dos grupos culturais, citados por Macedo (2009), já não conta com os seus fundadores entre nós. Uns faleceram há muito tempo, outros recentemente, mas os seus familiares e parentes, que aprenderam a arte por meio da oralidade e da observação, como é o caso das tribos indígenas, assumiram a direção do grupo continuando o seu legado. A tradicional Barca ficou desativada novamente por alguns anos e, no final do ano de 2016, Mestre Deda começou a desprender novos esforços para reestruturá-la. Surgiram muitos “ursos” que, junto com as escolas de samba, animam o carnaval de Mandacaru. O bairro tem várias quadrilhas juninas, entre elas a Flor de Mandacaru, Mangue Seco e Jurubeba. As rádios comunitárias que também tem um importante papel na disseminação da cultura, com destaque para a Rádio EC Som Mandacaru, de Elias Cavalcante, Rádio Alternativa 100% Mandacaru, organizada por Paulo Sérgio e Rádio Evangélica, do irmão Lucas, estão em pleno funcionamento. Encontram-se ainda cordelistas, como Seu Elias e Francisco Diniz, rezadeiras, como Dona Guia e Comadre Maria da Barca, ambas residentes no Porto de João Tota, artistas que cantam na noite, como Galego do Brega, Luiz Ramos e Julião, grupo de Teatro Amador Arte do Povo e a única lapinha em funcionamento, a Jesus de Nazaré, do Mestre Maciel, que será apresentada no tópico seguinte.

3.3 LAPINHA JESUS DE NAZARÉ: UMA TRADIÇÃO QUE VEM DE FAMÍLIA

Vem de família, que a minha mãe já recebeu da mãe dela. Que a mãe dela já havia recebido da avó. Entendeu? E passou pra mim e pra minha irmã [...].

(Mestre Maciel)

Segundo Macedo (2012, p. 17), o bairro de Mandacaru foi povoado por “pessoas simples e alegres que trouxeram seus costumes, suas crenças, sabedorias diversas e que aqui implantaram, o sinal que seria um bairro alegre e festivo”. Entre essas pessoas que trouxeram a animação para o bairro está o Mestre Maciel e a sua esposa Dona Antônia Alcântara, ambos com histórico familiar na tradição cultural da lapinha.

A minha convivência com o Mestre Maciel por meio de entrevista, de conversas espontâneas, ao prestigiar alguns ensaios da Lapinha Jesus de Nazaré no Centro de Referência da Cidadania do bairro de Mandacaru e durante as apresentações do grupo cultural na escola municipal em que trabalho, me possibilitou perceber quão grande é o seu envolvimento com a cultura popular.

As manifestações culturais não só estão presentes em sua vida, mas conduzem o seu modo de viver. Elas são intrínsecas a sua personalidade e identidade que, de certa forma, como portador/interprete de uma voz, ajuda a manter o laço social da comunidade em que vive. Segundo Zumthor (1993, p. 68) “[...] a identidade de um intérprete manifesta-se com evidência tão logo abre a boca: ele se define em oposição às outras identidades sociais, que com relação à sua são dispersas, incompletas, laterais e as quais assume, totaliza, magnífica”. Quando o Mestre Maciel ressalta o seu envolvimento com várias manifestações da cultura popular, evidencia um ritmo de vida que vem sendo delineado há muito tempo, cujo gosto pela cultura o instigou a aprender e a participar das diferentes modalidades, se integrando e se dedicando em todas as manifestações, como ressaltou Menezes (2005, p. 27), pesquisadora e brincante da Barca Santa Maria, ao revelar as suas impressões sobre o Mestre: “me surpreendeu a integração do Sr. Maciel, mestre da lapinha Jesus de Nazaré do bairro do Rangel, que passou a ser músico do grupo, levando consigo a sua neta Jéssica”.

Frente a tanta experiência e saberes que normalmente não são aprendidos nos bancos escolares, me debrucei sobre os ensinamentos do Mestre Maciel, para isso, precisei treinar os meus ouvidos para ouvir as suas histórias, as explicações sobre a lapinha, os silêncios entre um falar e outro, os ensaios das jornadas, tive que ouvir mais que falar, precisei também,

aguçar o meu olhar para observar os detalhes que compõe o contexto de realização da manifestação cultural, os gestos, a composição dos personagens com a sua cantoria, a indumentária e a coreografia. E foi assim, treinando os sentidos, dia após dia, que pude ouvir, ver e sentir emoções ao adentrar no universo da Lapinha Jesus de Nazaré.

Segundo Mestre Maciel, a Lapinha Jesus de Nazaré foi fundada pela sua esposa, Dona Antônia de Alcântara da Costa, e pela mãe dela em 1970. Dona Antônia começou a acompanhar o seu pai que era tocador e a sua mãe que era Mestra da lapinha, aos oito anos de idade, mas a sua atuação como Contramestra dessa manifestação cultural só aconteceu quando ela já tinha vinte e dois anos. Após um período de muitas apresentações, a lapinha de sua família ficou desativada durante dezoito anos. Apenas em 1988, quando Dona Antônia conheceu José Maciel, o nosso Mestre, ela foi reativada e, juntos, eles vem conduzindo essa herança cultural com muito esmero. Atualmente, devido aos problemas de saúde de sua esposa, Mestre Maciel tem ficado mais a frente da lapinha.

Figura 11- Mestre Maciel e Dona Antônia Alcântara



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Nessa trajetória histórica da Lapinha Jesus de Nazaré, fica evidente que a tradição familiar influencia consideravelmente no interesse pela arte e no processo criativo. Ao conviver no meio de uma família de artistas, existe grande chance de despertar o interesse

pelas manifestações culturais pertencentes ao seio familiar, mantendo os vínculos afetivos, a memória e as trocas simbólicas do cotidiano.

O processo de transmissão de saberes de uma geração para a outra tem a voz, o corpo (incluindo aqui os gestos) e a memória como importantes aliadas. Conforme estudos realizados por Zumthor (1993, p. 244), a voz e o gesto projetam o corpo no ato da representação, ou seja, da performance. Nessa perspectiva, a relação existente entre esses dois campos semióticos “dá conta do fato de que uma atitude corporal encontra seu equivalente numa inflexão da voz, e vice-versa”. Assim, o gesto contribui com a voz, ajudando a fixá-la no espaço e a compor significações. Nessa direção performática, Bergson (1999, p.36), ressalta que “o corpo grita, chora, ri, sente e se emociona”, de forma que o corpo fala, sinalizando os mais profundos sentimentos e desejos.

A memória estabelece o laço social, viabilizando a continuidade dos modos de viver de uma determinada cultura. De acordo com Fentress e Wickham (1992, p. 65), “uma memória só pode ser social se puder ser transmitida e, para ser transmitida, tem que ser primeiro articulada. A memória social é portanto memória articulada”. Essa transmissão enfatizada pelos autores não acontece apenas pela verbalização, mas também, por gestos, rituais e outras formas de expressão presentes na cultura. Com isso, posso dizer que, embora a voz tenha primazia nesse processo de articulação, a memória social não se limita a ela. A voz e o gesto são complementares na composição do sentido.

Ao conceituar a manifestação cultural da lapinha, Mestre Maciel afirma:

É uma cultura de uma tradição católica, vem do catolicismo e na época de Natal não há nenhum grupo de cultura popular, nenhum grupo folclórico que fale do nascimento, vida e morte e ressurreição de Jesus como a lapinha. Não existe! É só lapinha mesmo!

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Com essa definição, o Mestre ressalta a importância da lapinha como tradição cultural, que tem a vida de Jesus Cristo como motriz dessa manifestação, ou seja, que continua impregnada de religiosidade, divergindo do pensamento de Cascudo (1998, p. 506) ao enfatizar a substituição das lapinhas pelos pastoris, como se elas tivessem deixado de existir: “As lapinhas, popularíssimas no Brasil, desapareceram quase completamente, substituídas pelos Pastoris, sem a religiosidade de outrora e mesmo incluindo danças modernas e cantos estranhos ao auto”. Para ele, as lapinhas se modificaram perdendo a religiosidade que existia antigamente, pois foram integradas a elas, costumes africanos e indígenas, se tornando um auto profano, com a inclusão de danças modernas e cantos estranhos ao acontecimento do nascimento de Jesus.

Quanto aos pastoris mencionados, o folclorista (1998, p.662) esclarece sobre os assuntos que os compunha: “convergiam assuntos de outros autos e mesmo de bailes tradicionais, reisados, janeiras e as velhíssimas „pastorais”, que eram apenas o canto em uníssono diante do presépio, de um grupo fingindo ou sendo mesmo de pastores”. De acordo com Cascudo, os pastoris foram evoluindo para autos, pequenas peças de sentido apologético, com enredos próprios, sendo divididos em episódios, conhecidos como jornadas. Embora pareça haver uma linearidade em torno da modificação da manifestação cultural da lapinha, como se ela tivesse sido substituída pelos pastoris e os pastoris evoluído para os autos, como ressaltou Cascudo (1998), não me parecem adequadas essas colocações. As lapinhas e os pastoris são manifestações culturais diferentes. Nas lapinhas permanece exclusivamente a questão da religiosidade e no pastoril, o profano. Quando Seu Elias, colaborador dessa pesquisa e brincante da lapinha Jesus de Nazaré, foi questionado por uma professora de Língua portuguesa presente na hora que eu estava realizando a sua entrevista, sobre a diferença entre o pastoril e a lapinha, ele explicou da seguinte forma: “o pastoril tem homem e mulher. A lapinha é só mulher. Na lapinha tem sete e sete quatorze, mais três dezessete e eu, dezoito pessoas, pelo menos na de Maciel”. Quanto ao tema trabalhado em cada manifestação revelou: “O que eles cantam eu não sei direito. A lapinha é falando sobre o menino Jesus, São José né?” (Transcrição 3: 02/05/2016). Ainda que algumas pessoas façam a distinção entre o pastoril religioso, se referindo à lapinha e o pastoril profano, Seu Elias não reconhece o termo pastoril como denominação de lapinha. Para ele, a lapinha é uma manifestação totalmente diferente do pastoril, ela conserva a sua essência, é formada por um grupo de mulheres e a única figura masculina é o pastor, somando-se a isso, o foco principal da lapinha continua sendo a religiosidade, com louvações ao menino Jesus, Maria e José. Observações semelhantes a de Seu Elias, diferenciando a lapinha do pastoril, também apareceram na pesquisa de Bacalháo (2006, p. 165), quando Maria Aparecida, brincante das duas manifestações culturais fez a distinção entre ambas durante entrevista:

É assim... é que a roupa do Pastoril é mais curta, um lado o cordão com as pastoras vestidas de encarnado e o outro de azul. Na Lapinha eram todas as pastoras todas de branco com as faixas encarnada e azul. O Pastoril tem palanque pra brincar e Lapinha não precisa. Tem o Palhaço no Pastoril, e na Lapinha não tem. As músicas é tudo diferente! É bom demais, com a luz de candeeiro. E vinha gente de todo canto daqui. Tinha barco de Baía Formosa, Baía da Traição, Mataraca, só pra ver a gente brincar. Só pra ver as pastorinhas. [risos] Eles pagavam pra gente dançar Lapinha, até o dia amanhecer. Eram todas vestidas de branco com a faixa vermelha e azul. Minha mãe foi quem ensinou pra gente.

Os dois depoimentos, de pessoas que vivem as manifestações culturais, evidenciam a diferença entre a lapinha e o pastoril, não apenas no que diz respeito à questão terminológica,

mas à diferença de estrutura e de composição dessas brincadeiras populares, divergindo das ideias de Cascudo (1998) ao ressaltar a transformação das lapinhas em pastoris.

O pastoril admite em suas apresentações cantos e danças com abordagens que diferem do nascimento de Jesus, as roupas das pastorinhas são mais ousadas, com vestidos ou saias muito curtos, existe também o personagem do palhaço (velho ou fúria) que faz gestos maliciosos com a sua bengala e canta para as pastorinhas com segundas intenções. O cômico e o erótico integram as apresentações se afastando da questão religiosa, como descreve Vieira (2000):

O profano no pastoril é o domínio do cotidiano, da liberdade, da leveza e da espontaneidade; profano é ausência de pecado, de escrúpulos, de proibições e tabus. O mundo profano costuma abrigar a irreverência, a comicidade, a gozação, o ridículo (VIEIRA, 2000, p. 52).

Como exemplo dessa característica erotizada, apresento um trecho de abertura do pastoril profano, segundo Pinto (2002b):

Boa noite, meus senhores,
Viemos cumprimentar.
Que já é chegada a hora,
E nós queremos é vadiar.

Já os grupos tradicionais da lapinha, como é o caso da Jesus de Nazaré, mantêm a tradição na questão religiosa, gira em torno do nascimento de Jesus Cristo, com seus cantos e danças representativos, como se pode observar na cantoria de Seu Elias, Pastor da lapinha da terceira idade, se referindo ao início das apresentações:



*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras cantar
Que nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar*

*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras dançar
Que nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar*

*É do meu gosto
É da minha simpatia
Amar a cor azul Com
prazer e alegria Vem
me amar
A cor azul
Com prazer e alegria*

Meu São José

*Dê-me licença
Para as pastoras dançar
Pois nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar*

*É do meu gosto
É da minha opinião
Ei de amar o encarnado
Com prazer no coração
Ei de amar ao encarnado
Com prazer no coração*

(Transcrição 3: 02/05/2016)

Na lapinha, as jornadas se referem às cenas ou atos. Segundo Cascudo (1998, p. 490), elas correspondem à “divisão das comédias e autos pastoris”. As jornadas são cantadas, apenas em algumas situações há declamações. De acordo com o Mestre Maciel, na Lapinha Jesus de Nazaré, há cinquenta e cinco jornadas, a maioria vem passando entre as gerações, de mãe para filha, outras foram feitas por Dona Antônia, sempre remetendo a história de Jesus, Maria e José. Elas são cantadas pelas Pastoras e por mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral.

Os músicos também são membros da lapinha. Todos moram na comunidade de Mandacaru. O conjunto musical é composto da seguinte forma: Mestre Maciel toca banjo e violão, Antônio Henrique bate pandeiro, José Severino, no tantan, Severino Francelino toca surdo e no vocal, Dona Antônia e Dona Ivanice Alves.

Figura 12 - Integrantes do conjunto musical da Lapinha Jesus de Nazaré



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

As participantes da lapinha infantil moram em bairros diferentes¹⁴ da cidade de João Pessoa, em Mandacaru e no Bairro dos Novais. Para que as crianças participem dos ensaios, que iniciam no mês de julho, uma vez por semana, no Centro de Referência da Cidadania do bairro de Mandacaru e das apresentações, Mestre Maciel fica responsável por levar e trazer as meninas de volta para as suas casas. Para o transporte das pastoras, dos equipamentos e dos adereços ele utiliza a sua Kombi e, na maioria das vezes, precisa dar várias viagens.

Figura 13 – Kombi utilizada para o transporte



Fonte: Bezerra (2013, p. 38)

Quanto aos brincantes da lapinha da terceira idade, moram todos no bairro de Mandacaru, facilitando o deslocamento e os ensaios, que acontecem toda quinta-feira, no Centro de Referência da Cidadania do bairro.

Figura 14- Ensaio da Lapinha (3ª idade) no Centro de Referência da Cidadania do bairro de Mandacaru



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silva

¹⁴ O fato da lapinha infantil ser composta por crianças moradoras de bairros diferentes (referindo-se ao final do ano de 2013, quando a entrevista foi realizada) será explicado no próximo tópico, onde o Mestre Maciel faz comparações de um tempo vivido e do tempo atual, revelando as dificuldades para colocar uma lapinha em funcionamento e a sua insatisfação com as políticas públicas pela forma com vêm tratando a cultura popular.

Conforme Mestre Maciel¹⁵, cada personagem da lapinha tem a sua função, todas abrilhantam as apresentações com a sua importância. As pastoras se dividem em duas filas paralelas: uma chamada de Cordão Encarnado, que simboliza o coração de Jesus e a outra chamada de Cordão Azul, que simboliza o coração de Maria.

Figura 15- Pastoras da Lapinha Jesus de Nazaré (3ª idade) organizadas em filas paralelas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

O Cordão Encarnado, que fica do lado esquerdo, é representado pela Linda Mestra, Linda Rosa, Lindo Guia, Libertina, Borboleta, Açucena e Pastorinhas. A Açucena é um personagem figurante da lapinha, o Lindo Guia orienta as pastoras em direção a Belém para ver o menino Jesus que acabara de nascer, a Linda Mestra é quem comanda o Cordão Encarnado e na cena da morte e ressurreição, ela manda matar a Contramestra. As Borboletas são as únicas personagens que não se vestem com a cor dos cordões, a que representa o Cordão Encarnado veste uma roupa amarela e a que representa o Cordão Azul veste uma roupa verde. Elas animam a encenação, enfeitando o grupo. A Libertina tem a função de prender a Linda Mestra por causa da morte da Contramestra. A Linda Rosa enfeita a lapinha e canta loas¹⁶, canções das jornadas a Jesus, Maria e José e segue em direção a Belém onde está armado o presépio. As Pastoras fazem o coro das jornadas ritmando com o som de seus maracás.

O Cordão Azul, que fica do lado direito, é representado pela Contramestra, Lindo Anjo, Camponesa, Borboleta, Lindo Cravo e Pastorinhas. O Lindo Anjo abre as apresentações, também tem a função de, no último dia da encenação, fazer a queima da

¹⁵ Mestre Maciel descreveu a função de cada personagem da Lapinha Jesus de Nazaré durante a conversa que tivemos no dia 20/11/2013, no Centro de Referência da Cidadania de Mandacaru. Os registros das informações compartilhadas por ele foram feitos no meu diário de campo.

¹⁶ De acordo com Cascudo (1998, p. 517), loa significa “verso de louvor, louvação em versos improvisados ou não”.

lapinha. A Contramestra é adversária da Mestra. Ela comanda o Cordão Azul e ordena que a Camponesa mate a Mestra. A Camponesa carrega nas mãos uma cesta cheia de flores. Ela colhe flores para enfeitar a lapinha e, por ordem da Mestra, mata a Contramestra. As personagens da Borboleta e do Lindo Cravo atuam como figurantes nesse Cordão. Elas caminham para encontrar a manjedoura onde se encontra o menino Jesus.

Existem ainda os personagens centrais, que se vestem com as duas cores, o azul e o encarnado, composto pela Estrela, Diana, Cigana e o Pastor. A Estrela faz a anunciação do nascimento de Jesus e guia as Pastoras que representam os três reis magos, Belchior, Gaspar e Baltazar para encontrar a sagrada família. A Diana também guia as Pastoras e segue até a manjedoura. O Pastor cuida das pastorinhas dos dois cordões. Ele se apresenta sempre com uma bengala ou cajado, símbolo dos pastores. A Cigana é uma personagem polêmica, já que se trata de uma dança de tradição católica. Na encenação, ela tem várias funções, entre elas, descobrir os segredos das Pastoras, fazendo a leitura das mãos de cada uma, alertar as Pastoras sobre o plano de Herodes, de mandar matar as crianças e, no decorrer da apresentação, a Cigana segura uma cestinha e desce do palco em companhia da Libertina, caminha no meio do público e pede dádivas em dinheiro. Há também jornadas em que a Cigana canta ao mesmo tempo em que finge ler as mãos de cada personagem da lapinha.

Com a finalidade de apresentar uma jornada e de mostrar a atuação de alguns personagens da lapinha, faço a transcrição¹⁷ da morte e da ressurreição da Contramestra que, segundo Mestre Maciel, “é um drama dentro de uma apresentação da lapinha”.

Figura 16 – Morte e ressurreição da Contramestra



Fonte: Bezerra (2013, p. 91)

¹⁷ A transcrição da jornada sobre a morte e a ressurreição da Contramestra foi feita do DVD nº 02, da Lapinha Jesus de Nazaré (grupo infantil), gravado em 2013.

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Por estes campos
Por estes campos
Eu quero é brilhar*

*Por estes campos
Por estes campos
Eu quero é brilhar*

*Mas o Messias
Mas o Messias
Mas o Messias
Ei de adorar*

*Mas o Messias
Mas o Messias
Mas o Messias
Eu vim adorar*

*Por estes campos
Por estes campos
Por estes campos
Por eu venho é morrer*

*Por estes campos
Por estes campos
Por estes campos
Por eu venho é morrer
Mas o Messias
Mas o Messias
Mas o Messias
Ei de vencer*

Linda Mestra: *Romera, o que viestes buscar?*

Contramestra: *Eu vim ver o Messias, o filho da Virgem Maria.*

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Por estes campos
Por estes campos
Por estes campos
Eu venho é matar*

*Por estes campos
Por estes campos
Por estes campos
Eu venho é matar*

*Afina a lâmina
Do meu punhal*

*A tua vida
Eu vim tirar*

*Afina a lâmina
Do meu punhal
A tua vida
Eu ei de tirar*

*Eu tenho alma
Pra dar a Deus
E não pertença
A estes campos teus*

*Eu tenho alma
Pra dar a Deus
E não pertença
A estes campos teus*

Linda Mestra: *Romera, vai embora que Jesus mandou chamar, se caso penetrar morta, aqui ei de ficar.*

Contramestra: *A vida por Deus é dada, por ele mesmo é tirada. Não importo de morrer na ponta de tua espada.*

Linda Mestra: *Camponesa, mata essa atrevida que veio me insultar numa noite tão bela como a noite de Natal.*

Camponesa: *Comilança para vós, com a maior consideração, trago esse punhal, que vai ao coração.*

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Ai que dor agoniada
Do meu lado
Dói
a dor coração*

*Ai que dor agoniada
Do meu lado
Dói
A dor coração*

*Afasto
Este punhal
Que transpassou
Que transpassou meu coração*

*Afasto
Este punhal
Que transpassou
Que transpassou meu coração*

Quando eu matei Susana

*Matei Susana
Não tava no meu sentido
No meu sentido*

*Quando eu matei Susana
Matei Susana
Não tava no meu sentido
No meu sentido*

*Perdoa
Minha Açucena
Por esse caso
Por esse caso acontecido*

Camponesa: Matei, foi a Mestra quem mandou, tenho por minha defesa, rei, juiz, doutor.

Açucena: Cale-se atrevida ela é corda do meu coração. Mataste a Romera e faltaste com atenção. É de uma vez que a Mestra sofre na casa da detenção.

Mestra: Eu com o meu punhal na mão, ei de vencer, pela porta do corredor, ei de fugir.

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Vamos unir nosso cordão
Nosso cordão
Pelo sangue dessa inocente
Dessa inocente*

*Foi hoje
Foi derramado
Ai pelo Deus onipotente
Ai pelo Deus onipotente*

*Camponesa bote o luto
Bote o luto
Que a coitada já morreu
Já morreu*

*Camponesa bote o luto
Bote o luto
Que a coitada já morreu
Já morreu*

*Eu
Não boto luto não
Que a culpada da morte dela
Foi eu*

Eu

*Não boto luto não
Que a culpada da morte dela
Foi eu*

*Companheira bote o luto
Que a coitada já morreu
Companheira bote o luto
Que a coitada já morreu*

*Rezamos a nossa vida
A nossa festa acontecer
A nossa reza tem poder
A nossa reza tem poder*

*Ah
Sejam todas aqui pra frente
Aqui pra frente
Aqui no centro*

*Vamos todas aqui presente
Aqui presente
Pelo sangue dessa inocente*

*Que hoje
Foi derramado
Pelo Deus onipotente
Foi pelo Deus onipotente
Fugi dos montes sozinha
Campinador de campina
Onde a Mestra passou
Campinador de campina
Onde a Mestra passou*

*Não beijou ninguém
Nos montes
Arrazou
Com um lindo Pastor*

*Não beijou ninguém
Nos montes
Arrazou
Com um lindo Pastor*

*Por aqui
Ela não entrou
Por aqui
Ela não passou*

*Deixei ir meu lindo rebanho
Somente entregue ao Pastor*

*Deixei ir meu lindo rebanho
Somente entregue ao Pastor*

*Cansada eu venho
Aqui te procurar
Agora te encontro
No bosque a passear*

*Cansada eu venho
Aqui te procurar
Com duras correntes
Em Deus desenlaçar*

*Cansada eu venho
Aqui te procurar
Com duras correntes
Em Deus desenlaçar*

*Menina pede licença
Dizei uma só palavra
Que mal eu te fiz
Que viesse com tanta raiva*

*Não vou nunca lhe dizer
E nem vou lhe contar
Me entregue seus braços
Eu quero lhe amarrar*

Libertina: Seja presa senhora Mestra, com coragem e com valor, seja a hora e o momento, que Jesus Cristo Mandou.

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Estou presa, estou presa
Me dá uma solução
Já me sinto presa
A até o coração*

*Estou presa, estou presa
Meu Deus que bom seria
Se eu não matasse
Eu era quem morria*

*Estou presa, estou presa
Valei-me Santa Rita
Eu me sinto presa
Por ela que visita*

*Estou presa, estou presa
Me vala São José*

*Eu me sinto presa
E carregues o papel*

*Se Jesus soubesse
Que estava na prisão
Mandava um anjo
Soltar as minhas mãos*

*Estou solta, estou solta
Meu Deus que bom seria
Se eu não matasse
Eu era quem morria*

*Estava nervosa
Estou pro bugaril
Es um Lindo Anjo
Do céu caísse aqui*

Linda Mestra: *Agradeço ao Lindo Anjo pela tua boa ação, quando chegares no outro mundo encontrará de Deus o perdão.*

Lindo Anjo: *Se levanta Contramestra para ver o lindo dia, quem morre por Jesus, ressuscita por Maria.*

Contramestra: *Lindo Anjo eu não morri, Lindo Guia viva estou, vim abraçar a Linda Mestra que Jesus Cristo mandou.*

♪ [Pastoras e mulheres com mais idade que aprenderam a tradição oral]

*Louvai o Menino Deus
Louvado seja
Que a Contramestra
Morreu e viveu*

*A próxima a acordar
E o cordeiro também
Louva o Menino
Nascido em Belém*

*Chora Menino que apareceu
Chora Menino que apareceu
Foi a Contramestra
Morreu e viveu*

*A dona da casa
Queremos avisar
Garrafa de vinho
Doce de Araçá*

*Garrafa de vinho
Doce de caju
Viva o Encarnado*

E também o Azul

*O tocadador que vem pra avisar
O tocadador que vem pra avisar
Pra ele tocar
E a gente dançar*

*Chora menino que apareceu
Chora menino que apareceu
Que a Contramestra
Morreu e viveu.*

A forma como as pastoras dramatizam a jornada da morte e da ressurreição da Contramestra normalmente contagia o público com emoção, afinal, elas cantam, dançam, encenam e, acima de tudo, demonstram o prazer e alegria de viver a tradição cultural da lapinha.

Durante as apresentações há uma disputa entre os dois cordões, aquele que arrecadar mais dinheiro será o vencedor. Na lapinha do Mestre Maciel, um locutor faz a animação e pede a compra de votos suscitando a disputa entre os cordões. Normalmente, o público contribui com pequenos valores. No momento em que locutor diz que um dos cordões está ganhando, a sua bandeira sobe, conforme explica Seu Elias, integrante da lapinha da terceira idade:

[...] se o encarnado tiver ganhando vai lá pra cima, se o azul tiver ganhando vai lá pra cima aí o encarnado fica lá embaixo. Porque um voto é um real. Digamos, uma pessoa bota cinquenta votos, cinquenta não bota não. Bota dez, quinze, vinte, né?

(Transcrição 3: 02/05/2016)

Quanto ao figurino, Neto (2011, p. 53) afirma: “é uma forma de linguagem, comunicando ideias que se traduzem em termos de sentimento e expressão artística”. A roupa e os adereços das pastoras auxiliam na composição das personagens e as identificam em relação aos cordões Azul e Encarnado, enchendo os olhos do público com as suas roupas caprichadas e brilhantes. Na lapinha Jesus de Nazaré, as pastoras usam vestidos na altura dos joelhos, da cor dos cordões a que elas pertencem e carregam uma faixa com o nome de cada personagem para facilitar o entendimento e a interação com o público. Na cabeça elas usam tiaras prateadas e dançam segurando maracás com as cores dos cordões em que participam. A Estrela carrega consigo uma estrela na cabeça para identificá-la. O Lindo Anjo e as Borboletas têm asas. O Lindo Guia não segura um maracá como as pastoras, mas um punhalzinho. A roupa da Cigana chama bastante atenção por ter as duas cores dos cordões, o

encarnado e o azul, na cabeça ela usa um lenço com várias medalhas. O Pastor usa um chapéu na cabeça e segura uma bengala.

A coreografia é realizada conforme o ritmo da jornada. Normalmente é constituída por recuos, avanços e volteios em filas. Há movimentos de braços, fazendo elevação com as mãos para exaltar o menino Jesus. Em algumas situações ajoelham-se como forma de respeito e adoração. Os passos são sempre bem marcados. As Pastoras se movimentam em conjunto, mesmo diante da realização dos solos de outros personagens da lapinha. Na apresentação das borboletas, elas dão pequenos saltos para frente e para trás entre os dois cordões ou entre as pastoras. E a Cigana, como já comentei anteriormente, sai do palco e caminha entre o público pedindo dádivas.

O queima da lapinha é um momento muito importante. Acontece no último dia das apresentações do grupo, no dia seis de janeiro, dia de Reis. Conforme a tradição, é nesse dia que o menino Jesus recebe a visita dos três reis magos, encerando os festejos natalinos. O queima acontece da seguinte maneira: guardam os santos que compunham o cenário e colocam o presépio no meio da rua, em seguida as Pastoras descem do palanque e começam a dançar em volta dele. Conforme vão dançando, canta-se uma jornada e, em certo momento, o Lindo Anjo põe fogo no presépio e à medida que o fogo vai aumentando, chama-se o nome das Pastoras e uma a uma, vai jogando as vestes ou os adereços que não vão usar mais na fogueira.

Parte¹⁸ da jornada durante o queima da lapinha



*Vamos pastorinhas
Vamos embora
Que a nossa lapinha
Vai se indo agora
Que a nossa lapinha
Vai se queimando agora*

*Vamos pastorinhas
Com muita emoção
Vamos pastorinhas
Com muita emoção
De ver a lapinha
Virando em carvão*

*Chora, chora,
É hora de chorar
Que a nossa lapinha*

¹⁸ Essa transcrição corresponde a uma parte da jornada apresentada no queima da lapinha, gravada no DVD nº 02, da Lapinha Jesus de Nazaré (grupo infantil), 2013.

*Já vai se queimar
Que a nossa lapinha
Já vai se queimar*

*Lindo Guia ai que dor no coração
De ver as palhinhas
Virando carvão.*

*Linda Mestra ai que dor no coração
De ver as palhinhas
Virando carvão.*

*Libertina ai que dor no coração
De ver as palhinhas
Virando carvão.*

[...]

Por meio da manifestação cultural da lapinha, os seus brincantes revelam modos de ser e de compreender o mundo frente a sua arte, externando concepções e saberes transmitidos oralmente entre gerações. Assim, cantando e dançando, os integrantes da Lapinha Jesus de Nazaré contribuem ritmando a vida do povo mandacaruense.

3.4 MEU SÃO JOSÉ, DÊ-ME LICENÇA, QUE O MESTRE VAI CONTAR...



*Meu São José
Dê-me licença
Para as pastoras dançar
Que nós viemos
Foi adorar
Jesus nasceu para nos salvar
(Seu Elias, 2016)*

Nas oportunidades que tive de conviver com o Mestre Maciel, percebi que ele faz constantes comparações entre um *tempo vivido*, recordando experiências que permeiam a sua relação com as manifestações culturais, em especial, a lapinha, compondo imagens do passado através de palavras e de gestos, deixando transparecer a satisfação e o interesse de ensinar um saber adquirido ao longo da sua vida e o *tempo atual*, revelando as dificuldades para manter a lapinha Jesus de Nazaré em atividade e a sua insatisfação com as políticas públicas devido à forma como vêm tratando a cultura popular.

Ao remeter às recordações de um tempo vivido, Mestre Maciel explica como a tradição cultural da lapinha acontecia no bairro do Rangel, onde morou na juventude. No

tempo a que ele se refere (1956), não havia luz elétrica, água encanada e nem estrada; a lapinha era apresentada à luz de candeeiro, conforme cenário descrito por ele:

Lá era uma lata grande assim que era pra focar, que era no meio da rua. Os pavio era quase cinco centímetro de diâmetro, pra iluminar mesmo! Então a luz de candeeiro. Eu tocava, eu era, eu batia percussão. O meu irmão era maestro, tocava violão, tinha bandolim. Os mesmos instrumentos que eu tenho hoje na minha lapinha. Era violão, bandolim, banjo, na época não era surdo, era o melê um instrumento que não existe mais.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

A falta de infraestrutura não era motivo para a lapinha deixar de realizar as apresentações, assim como a falta de apoio dos poderes públicos. O grupo cultural não recebia nenhum tipo de patrocínio para manter a lapinha funcionando, como relatou o Mestre: “tudo era às custas da, da minha mãe, dos próprios donos de lapinha e das próprias pastoras” (TRANSCRIÇÃO 1 – 11/11/2013).

O público que assistia às apresentações da lapinha era bem maior, constituído de pessoas de todas as idades. Eles participavam da lapinha interagindo com os personagens e também participavam consideravelmente das votações dos cordões Encarnado e Azul, contribuindo com dinheiro, ajudando, de certa forma, nos gastos necessários para que a lapinha pudesse continuar em atividade. Para o Mestre Maciel, um dos motivos que fazia com que a lapinha tivesse uma grande apreciação do público era o fato de não haver no bairro do Rangel, onde morava, tantas atividades como hoje em dia. Veja o que ele diz:

No começo era bom demais! Eu tinha lapinha no começo, nas quarta-feira, sábado e domingo e o público era enorme! Era muita gente! Desde criança, adolescente, adulto e ancião, todo mundo achava bonito demais. Mas primeiro, não tinha outras atividades. Né?

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Para o Mestre, o público que assiste às apresentações da lapinha no tempo atual ficou escasso porque existem outras atividades e antigamente não havia tantas possibilidades de entretenimento. Nesse novo cenário, o público foi se transformando e ficando cada vez mais em número reduzido. A voz do mestre:

E o tempo foi passando e o público foi, foi, se, se modificando, foi diminuindo, pastora foi diminuindo, tocador foi se acabando, a metade já morreu, ou mais da metade e hoje o público de lapinha é, é muito, muito escasso.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Além dessas “outras possibilidades de entretenimento”, como a televisão, a internet, os shows de artistas famosos com super produções, entre outros, que contribuem para a diminuição do público nas apresentações da lapinha, conforme enfatizado pelo Mestre, também tem a falta de interesse para aprender a arte. Mestre Maciel tem encontrado

dificuldades para formar a lapinha infantil porque as meninas não querem mais dançar, os costumes, a moda, a cultura se modifica constantemente, prova disso é o fato de sua lapinha ser composta por brincantes de bairros distintos da cidade. Ele não conseguiu formar um grupo com meninas moradoras de um único bairro, no caso, de Mandacaru. Ao estudar a lapinha como linguagem corporal no contexto religioso, Bezerra (2013, p. 39) entrevistou Dona Antônia, a esposa do Mestre Maciel, que relatou esse entrave na formação da lapinha infantil da seguinte forma: “faltam pastoras para dançar, em Mandacaru não se acha meninas para dançar. Esse ano a lapinha está sendo no bairro do Rangel e mesmo assim não tem nenhuma pastora de lá. [...] As meninas querem dançar outros tipos de músicas vulgares”. A falta de interesse para aprender a dançar a lapinha devido às novas preferências das meninas, acompanhando outros tipos de música e a moda atual, também se evidenciou na pesquisa de Bacalhão (2006) quando entrevistou Dona Maria Aparecida, moradora de Barra de Camaratuba - PB, que recordou um tempo vivido, demonstrando o contexto em que a lapinha acontecia e a sua angústia de não encontrar nos tempos de hoje quem queira aprender a tradição:

As pastoras são muito bem unidas, mas hoje em dia é tudo brigando. A gente era tudo unidas, fazia roupas juntas, limpava no sábado de manhã. Pegava palha de dendê pra enfeitar o pavilhão, e varria os terreiros, tudo. Fazia a manjedoura e enfeitava tudo. Era bonito demais! A gente engomava os vestidos e naquele tempo o ferro era de brasa, pesado. Fazia os cravos de papel com areia brilhante, perfumado. A gente era muito unida. Brincamos demais Lapinha aqui em Barra. Na festa de Ano Novo, no São João, também brincava aqui na rua. Todo mundo gostava da Lapinha da gente, que era bem organizado. Vinha muita gente olhar. Encostava mais de cinco barcos aqui na Barra. As moças eram tudo bonita, gorda, bem feita, que os rapazes chegavam aqui e ficavam tudo doido. E se eles tivesse dinheiro gastava tudo. Era assim! (risos). A gente fazia os cravos e rosas perfumados, pras pastoras botar no bolso do rapaz. (risos) E aquele dinheiro já servia pra comprar mais papel pro outro dia. A dança da Lapinha tem muito jeito da pessoa dançar. Não é só uma dança só não! Eu ensinava, mas não queriam nada não. Porque quando sai lá pra fora pra brincar, né? não faz vergonha, todo mundo olhar, né? Eu hoje quero ensinar, mas elas não se interessam mais. Eu não ligo mais... As moças de hoje não querem mais saber disso não. A moda é outra! Antigamente as mães dominavam os filhos, né? Hoje as mães não dominam os filhos mais não!

Nos depoimentos de Dona Antônia e de Dona Maria Aparecida, percebe-se que elas reconhecem a importância de ensinar a tradição cultural da lapinha e a consciência do desinteresse dos mais jovens atribuídos aos ditames da “moda”, vendidos pela indústria cultural, haja vista que a globalização das culturas e o avanço das tecnologias de informação influenciam na construção das identidades, de forma que os jovens passam a aceitar com naturalidade os padrões hegemônicos elaborados para o consumo, entre eles os tipos de roupa, as formas de falar e os tipos de música, a fim de serem aceitos pelos grupos ao qual pertencem ou querem pertencer. Bomfim e Conceição (2010) esclarecem:

A mídia é a instituição, por excelência, de formação dessa indústria cultural; as representações mais conhecidas sobre juventude são produzidas pelos meios de comunicação, que tendem, com facilidade, a elaborar caricaturas do que seria a cultura jovem. No desejo de sentirem-se pertencentes e aceitos pelos grupos de iguais, os jovens desejam consumir os produtos que lhes permitem ter esses sentimentos (BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2010, p. 131).

Assim, inseridos em uma sociedade globalizada, midiática e conectada, os jovens se reconhecem nas suas diferenças. Experimentar o novo, ou melhor, o que está na moda, pode significar algo totalmente moderno e cativante. Sobre essa busca desenfreada pela moda, Bauman (2013, p. 25) explica: “hoje, os símbolos de „estar na vanguarda” devem ser adquiridos depressa, enquanto os de ontem, da mesma forma, devem ser confinados à pilha de refugos”.

Além do exposto, também vem interferindo nas atividades culturais populares as transformações sociais, econômicas e culturais que marcam o tempo atual, diferentemente de outrora. Exemplo disso é o crescimento da cidade, oportunizando melhores condições de moradia, fazendo com que os moradores antigos do bairro, muitos deles, participantes de grupos culturais se mudem para outros locais da cidade, quebrando, assim, um elo no grupo ao qual pertenciam. Como exemplo, cito o Mestre Maciel, que participava de outras lapinhas como tocador no bairro do Rangel e se mudou para o bairro de Mandacaru trazendo consigo a sua experiência e a sua arte, desfalcando os grupos em que participava. Ao contar a história do bairro de Mandacaru, Seu Gerson aponta outros brincantes da cultura popular que saíram do grupo ao qual pertenciam por motivo de mudança para outro local:

Eu dancei a nau catarineta em 1944. Conheci o primeiro mestre, foi com o primeiro mestre de nau catarineta, Mestre Eduardo. Ele era marceneiro e veio da Torre morar aqui e botou a brincadeira dele.

Pelé também foi um cara que, muito alegre, a mulher dele Maria eu conheci desde a gente menino e Pelé também! Mas Pelé não morava ali não, morava na Torre.

(TRANSCRIÇÃO 4 - 08/10/2015)

Com isso, se cria certa dificuldade para manter um grupo cultural em funcionamento, tendo em vista que a maioria dos jovens tem demonstrado preferências por outros tipos de cultura, como expus anteriormente. Também tem a questão do barulho, que incomoda os moradores que não são adeptos das manifestações culturais populares e as dificuldades para utilizar o espaço público, requerendo uma série de providências burocráticas para que elas possam acontecer.

Outro aspecto que merece destaque são os altos índices de violência, que faz com que muitos moradores do bairro não participem de eventos culturais realizados em locais abertos.

Os próprios participantes das manifestações culturais parecem ter medo de realizar as brincadeiras em locais abertos, pois o espaço já não é mais reconhecido como deles. Nesse novo cenário observo a perda da identidade e do sentimento de pertencimento do bairro. Em outros tempos, era possível fechar uma rua para realizar as apresentações, o espaço era comunitário, o público podia sair sem medo de suas casas para participar das manifestações populares. Sobre as causas que vêm interferindo na vida social e cultural dos moradores da cidade, que estão ficando cada vez mais limitados ao espaço de suas residências, García Canclini (2013) explica:

A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade (quem conhece todos os bairros de uma capital?) levam a procurar na intimidade doméstica, em encontros confiáveis formas seletivas de sociabilidade. Os grupos populares saem pouco dos seus espaços, periféricos ou centrais; os setores médios e altos multiplicam as grades nas janelas, fecham e privatizam ruas do bairro. Para todos o rádio e a televisão, para alguns o computador conectado para serviços básicos, transmitem-lhes a informação e o entretenimento a domicílio (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 286).

Hoje em dia, esse espaço que era de todos, ou se tornou particular com as inúmeras casas e prédios populosos, ou faz parte do poder público, controlado pelo Estado, exigindo uma série de regulamentações para a sua ocupação. Somando-se a isso, tem o fato de muitas pessoas estarem preferindo ficar reclusas em seus lares, devido à violência e à insegurança pública, o que, possivelmente, contribui para a diminuição dos grupos culturais, como aconteceu com o grupo infantil¹⁹ da Lapinha Jesus de Nazaré, inativo desde o ano de 2014 e do público apreciador das manifestações culturais realizadas em locais abertos.

O público parece não ter mais a liberdade de sair e de chegar nas suas residências no horário que lhes convier, pois muitas vezes ficam reféns do toque de recolher, anunciados pelos “novos donos do espaço”, pessoas envolvidas com drogas e crimes, amedrontando de forma violenta os moradores e possíveis visitantes para assistir às apresentações culturais. Ao estudar as comunicações comunitárias existentes no bairro de Mandacaru, Medeiros (2014) expôs o panorama da atual conjuntura violenta em que o local se encontra:

A realidade de Mandacaru ganha constantemente os noticiários locais da cidade principalmente sob o destaque pejorativo da violência cotidiana. Assim, a conjuntura criada social e midiaticamente em torno do Bairro, vem construindo simbolicamente os modos de ser da localidade, da sociedade frente a esta localidade, e desta frente à

¹⁹ Durante a conversa que tive com o Mestre Maciel no dia 26/09/2016, na Sala de Serviço de Orientação Educacional, da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, ele citou dois aspectos que provavelmente contribuíram para a inatividade do grupo infantil da Lapinha Jesus de Nazaré: a dificuldade de encontrar meninas para dançar essa manifestação cultural e o receio dos pais das participantes, devido à violência instaurada em muitos locais da cidade de João Pessoa, desautorizando a participação de algumas meninas nos ensaios e nas apresentações. Os registros das informações compartilhadas pelo Mestre foram feitos no meu diário de campo.

sociedade. E foram essas relações, sobretudo tensas e conflituosas, que chamaram a atenção para o presente estudo (MEDEIROS, 2014, p. 17).

Diante dessa realidade, na qual estão restritos os espaços para as apresentações e a escassez do público apreciador da cultura popular, alguns grupos têm aceitado participar de eventos institucionais, organizados por órgãos governamentais, a exemplo das Secretarias de Cultura dos Municípios e Estados, por empresas e por eventos particulares ligados a pessoas que apreciam as manifestações culturais populares de tradição oral. Essa nova forma de organização do espaço para as apresentações não é algo simples, pois influencia no tempo de duração das manifestações, haja vista que, em seu espaço natural, podem durar horas e até mesmo atravessar a noite. Segundo Carvalho (2000, p.71), “[...] no caso mais frequente, os rituais sofrem uma redução semiológica e semântica no momento em que são transformados em espetáculo comercial”. Geralmente são cedidos poucos minutos, dando apenas para realizar uma mostra da tradição cultural, influenciando na qualidade das apresentações e na satisfação dos brincantes populares, a exemplo do que relata Seu Epiácio, tirador de coco de roda de Barra do Camaratuba, entrevistado por Bacalhão (2006, p. 174), ao demonstrar descontentamento com a prefeita da cidade ao determinar o horário de início e de término das apresentações do coco: “naquele dia a gente tava brincando até bem. Aí vem a besta fera e disse assim: tá terminado. Olhe, eu tive raiva. Aí, eu me revoltei! Eu no microfone, eu me revoltei. Quase não deixei o som tocar mais!”.

A relação dos artistas com o público também é modificada nesse novo contexto de apresentação. Anteriormente, o público participava das apresentações, os artistas tinham uma familiaridade com o público, eles sabiam o que lhes agradava. Hoje, ao transformar as apresentações em curtos espetáculos, o público se transforma em espectador e os artistas já não têm tanta proximidade com esse novo público. García Canclini (1983) esclarece que as festas populares, ao serem apropriadas pelo turismo ou pelos meios de comunicação de massa, deixam de ser realizadas pela comunidade para si mesma e passam a ser produzidas para os outros, transformando-se em espetáculos.

A inserção dos grupos de cultura popular nos circuitos de difusão cultural com espaços subsidiados pelos órgãos governamentais geralmente pregam a responsabilidade de promover e de fomentar a cultura como parte estratégica do plano de governo nas áreas da Cultura e do Turismo, de forma que as manifestações passam a ser consideradas como produtos culturais, com o pagamento de cachês pelas apresentações, ainda que irrisórios, pois não há uma valorização econômica, como se observa no desabafo do Mestre Maciel ao revelar que, quando a Lapinha Jesus de Nazaré é contratada pela FUNJOPE (Fundação Cultural de João

Pessoa), recebe um cachê que não é muito alto, cerca de dois mil reais e desse valor ainda tem que pagar quatro impostos: INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), ISS (Imposto Sobre Serviços), Imposto de Renda e o mais novo chamado de Empreender. O que sobra desse dinheiro é dividido entre os participantes do grupo, que são pessoas desfavorecidas economicamente, moradoras da periferia conforme explica o Mestre:

Daquele cachê, a Lei, a Lei, não é a FUNJOPE, exige que nós paguemos quatro impostos, dum cachezinho de dois mil reais, tira quatro impostos: INSS, ISS, impre... é, é, é, imposto de renda e agora criaram um, um empreender que a gente paga.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Nesse novo cenário forjado para as apresentações de cultura popular, os artistas reinventam, adaptam as suas práticas e concepções de acordo com os apelos de mercado. Este, por sua vez, também tem investido em mecanismos de apropriação dessas práticas populares. Se, por um lado, os artistas se tornam uma espécie de matéria-prima para os agentes midiáticos, por outro, eles também usufruem das possibilidades de comunicação e divulgação da sua arte através dos recursos midiáticos como *blogs*, *home page*, *sites* e redes sociais, estabelecendo entre eles, relações de cumplicidades culturais, denominadas por Trigueiro (2005, p. 79) como “produtos folkmediáticos”.

De acordo com Cavalcanti (2005, p. 31), “[...] um só processo cultural popular abriga, portanto, diferentes circuitos de produção e circulação”, em outras palavras, uma determinada manifestação pode se apresentar de diversas maneiras, de acordo com o ambiente que lhe é ofertado. Por exemplo, a lapinha Jesus de Nazaré pode apresentar as jornadas de forma resumida na Festa das Neves²⁰, devido ao tempo determinado pelo contrato para início e término da brincadeira popular, e se apresentar de forma natural, cantando e dançando as jornadas na íntegra por toda a noite na sua comunidade. Nesses processos, segundo a autora, o mestre e os brincantes são os mesmos, participando entre circuitos, entretanto, a manifestação assume significados diferentes, conforme os lugares em que se apresenta. Nesse sentido, ocorre o que Nascimento (2005, p. 35) chama de “reconversão cultural”, que consiste em “reconverter um patrimônio qualquer [...] para recolocá-lo em novas condições de produção e mercado”.

²⁰ No dia cinco de agosto se comemora o aniversário da cidade de João Pessoa e o dia de sua Santa padroeira, Nossa Senhora das Neves. A comemoração inicia com a parte religiosa, contando com a presença dos fieis da igreja católica nas missas e procissões. A parte profana encerra as comemorações com apresentações culturais, parque de diversões, comidas, bebidas e músicas que divertem o público. Segundo Teixeira (2016, p.95), as ruas e avenidas principais da Cidade Alta ficam tomadas por barraquinhas de comida e bebida, vendedores de brinquedos e até um parque de diversões é montado temporariamente na rua. A atração de pessoas é tão grande que a movimentação da festa extrapola os espaços delimitados para que ela ocorra.

Quanto à relação dos artistas com as instituições organizadoras dos eventos, posso dizer que é bem tensa. Primeiro porque existe uma exigência burocrática com o preenchimento de papéis e de elaborações de projetos que muitas vezes não são condizentes com as condições dos artistas populares, que demonstram, em muitos casos, dificuldades para ler e escrever. E quando tem que entregar um projeto bem elaborado para ser aprovado por um setor burocrático desses, a situação se complica ainda mais, deixando o grupo popular fora das programações, como o que aconteceu com o Mestre Maciel durante dois anos consecutivos. Ao questionar a sua opinião sobre a possibilidade de abrir o espaço da escola para valorizar e propagar a cultura popular, ele me surpreendeu dizendo que já tinha um projeto pronto para dar oficina de lapinha na EMEF Senador Ruy Carneiro-Mandacaru e no Instituto dos Cegos- Bairro dos Estados, que, por sua vez, foi recusado pelo município de João Pessoa no ano de 2012 e 2013. Em tom de decepção, declarou:

É, é muito importante, inclusive eu fiz um projeto, eu quero que fique bem registrado pra dar oficina de lapinha aqui nessa escola. Tá aqui o projeto na minha bolsa, tá aqui! E também no Instituto dos cegos a pedido dos professores e esse projeto ele não foi aprovado. Aprovaram os projetos que no ano passado participou de oficina, aprovaram novamente esse ano. O meu foi recusado no ano passado e foi recusado esse ano.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Mestre Maciel permitiu que eu visualizasse o projeto e, na minha concepção, tinha uma proposta boa, mas precisava de uma organização mais elaborada para ser aprovado, já que se exige formalidade e documentos comprobatórios de experiência para suprir a questão burocrática e não os saberes acumulados ao longo da vida, ainda que se trate da cultura popular. Eu me dispus a ajudá-lo nessa questão, mas ele não autorizou que eu fizesse uma cópia do documento. É provável que ele não tenha permitido a reprodução do material pelos seguintes motivos: primeiro, porque ainda não tinha sido estabelecido um laço de confiança entre nós; segundo, porque aquelas páginas revelavam parte de um saber que o credencia na posição de Mestre da Lapinha Jesus de Nazaré, ou seja, de alguém que está habilitado e investido de um conhecimento suficiente para ensinar a lapinha; e por último, pelo fato de alguns pesquisadores se apropriarem de experiências partilhadas pelos brincantes das manifestações culturais sem atribuir os devidos créditos, ou, simplesmente, sumirem após a coleta de dados sem dar um retorno para os seus colaboradores, como explica Ayala (2011):

Deixar cópias de fitas cassete gravadas em festas, reproduções de fotografias, dos vídeos é prática nem sempre habitual entre pesquisadores de campo. Em geral, chegam e rapidamente levam o que querem, devassando vidas e práticas culturais (AYALA, 2011, p. 128).

Ainda nessa relação de conflito entre os artistas e as instituições organizadoras dos eventos, tem o fato de, em algumas situações, o mestre não preencher os requisitos para receber o cachê (dinheiro), necessitando que outra pessoa do grupo faça a mediação com a organização do evento e resolva as questões financeiras com a instituição, gerando, assim, uma interferência na hierarquia e uma possível disputa de liderança.

De acordo com o Mestre Maciel, sem a ajuda financeira do público que ocorria por meio da votação e da falta de incentivo e valorização dos poderes públicos, fica muito difícil manter a tradição cultural. Exemplo disso é a crítica que ele fez à FUNJOPE, quando questionei sobre o tratamento das autoridades e sobre os espaços que são ofertados para a cultura popular hoje, referindo-me ao ano de 2013, quando a entrevista foi realizada:

Eu diria que zero! Porque nós temos a fundação cultural do município denominada FUNJOPE que é quem lida com a cultura popular, mas infelizmente, cada, cada, coord, é, é, cada diretor executivo que entra vai abandonando cada vez mais a cultura popular. Nós temos o atual agora, não vou dizer o nome porque...

[...] Quer dizer, a cultura popular hoje, pode procurar qualquer mestre de cultura aqui em Mandacaru, nós temos uns três ou quatro. Temos dois que já se foram, que Deus já chamou, mais ainda tem uns três por aí ou quatro, encostado, tem um atualizado que trabalha muito bem com cultura, pode procurar nele qual é o apoio que nós temos, nenhum!

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Com essas revelações, o Mestre demonstra um sentimento de angústia devido à falta de investimento nas tradições culturais e faz um desabafo quanto à insegurança sobre o espaço ofertado para as apresentações da lapinha. Segundo ele, tem ano que a Lapinha Jesus de Nazaré está incluída na programação de fim de ano da Prefeitura Municipal de João Pessoa, mas tem ano que ela não se apresenta porque os administradores dizem que não há dinheiro. Nesse contexto, vem à tona os seguintes questionamentos: Não há dinheiro apenas para os investimentos das manifestações da cultura popular? O dinheiro para contratar os artistas famosos que enchem os espaços públicos durante as suas apresentações, rendendo indiretamente votos e prestígios também está escasso? Observe o que diz o Mestre Maciel:

Então a gente se apresentava no *reveillon* pela FUNJOPE. Houve um ano que não teve, o ano passado teve. Esse ano já tão dizendo que não vai ter, quer dizer, no natal ou no ano novo apresentar uma lapinha contando a história, isso é cantado e dançado, contando história, nascimento, vida e morte de Jesus e ressurreição, cantado e dançado, mais nem isso a FUNJOPE tá fazendo mais porque no, não existe dinheiro! Agora existe dinheiro para tantas outras coisas né?

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Diante das incertezas em relação à inclusão da lapinha na programação cultural da cidade e do pouco investimento, ou quase nenhum, resta apenas a colaboração financeira do Mestre e dos próprios participantes da Lapinha Jesus de Nazaré para que ela continue

funcionando. Ele salienta que não tem uma condição financeira boa, assim como os outros participantes do grupo cultural, mas, quando consegue algum dinheiro, doado pela sua família, que é grande, investe na lapinha. “Agora mesmo chegou uma irmã minha de São Paulo, me deu um pouco de dinheiro que vai dar para eu comprar novas vestes pra lapinha” (TRANSCRIÇÃO 1 – 11/11/2013).

Com tristeza ele enfatiza que é uma área da cultura popular que está se acabando²¹ devido à falta de investimento. Da ponte do Baralho, em Bayeux, até a ponte de Cabedelo, só existe apenas a sua lapinha. Conforme o seu depoimento, são muitas dificuldades para colocar uma lapinha para funcionar. Exemplo disso é um fato que ocorreu no ano passado, quando ele tentou propagar a tradição por meio de outra pessoa. A voz do Mestre:

Eu tenho trajes de lapinha na minha casa que dá pra formar quatro lapinhas. O ano passado eu dei um completo pra a pessoa fazer a lapinha. Mas a pessoa não conseguiu o local, não conseguiu o tocador, tá com o traje lá.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Para o funcionamento da Lapinha Jesus de Nazaré, que se formou há muito tempo, as dificuldades são outras. Além dos entraves que já citei anteriormente como o desinteresse dos jovens para aprender a tradição cultural, a falta de incentivo e de valorização dos poderes públicos, a insegurança quanto à participação do grupo no circuito cultural promovido na cidade de João Pessoa e a pouca contribuição financeira do público, no tocante à compra de votos para os Cordões Azul e Encarnado, que animam a brincadeira e ajudam a manter o grupo, está a questão do transporte, que é bastante cara. Os participantes da lapinha não têm dinheiro para pagar um ônibus que cobra duzentos reais para transportar um grupo de cultura popular dentro do próprio município. Para fazer uma apresentação, a solução encontrada foi dar três viagens em uma kombezinha velha de propriedade do Mestre. Para isso, a compra do combustível precisa ser rateada entre os participantes do grupo, que fazem uma “vaquinha”, conforme o depoimento do Mestre:

Mas quando eu vou apresentar lapinha eu dou três viagens. Agora isso gasolina é da gente, se faz uma vaquinha, porque não existe transporte. Um transporte pra transportar. Um ônibus pra transportar um grupo folclórico dentro de João Pessoa

²¹ Em sua pesquisa sobre as lapinhas, Silva (2002) encontrou nove grupos na Grande João Pessoa, além de pessoas que já organizaram, dançaram ou que acompanharam essa manifestação de cultura popular por muito tempo, incluindo partidários e tocadores. Entre eles: Lapinha de Jerusalém, organizada por Dona Ciça, no bairro do Roger; Lapinha Menino Deus, organizada por Nal e Vanice, no bairro de Cruz das Armas; Lapinha São Sebastião, organizada por Adésio e Giselda, no bairro de Cruz das Armas; Lapinha Sagrado Coração de Jesus, organizada por Dona Rita e Fátima, no bairro de Mandacaru; Lapinha Nossa Senhora da Penha, organizada por Dona Penha e Seu Antônio, no bairro do Cristo Redentor; Lapinha Menino de Jerusalém, organizada por Dona Neném, no bairro do Roger; Lapinha das Idosas, organizada por Dona Adelita, no bairro de Mandacaru; Lapinha das Mães Cristãs, organizada por Dona Teca e Dona Dadá, na cidade de Cabedelo; Lapinha São José, organizada por Penha, no Bairro de Mandacaru; Lapinha Jesus de Nazaré, organizada por Dona Antônia e Mestre Maciel, atualmente, a única em atividade na cidade de João Pessoa.

ele quer duzentos reais. Aonde é que a gente vai buscar duzentos reais? Aí a gente bota cinquenta de gasolina e eu faço todo o transporte porque, aí vem vestimenta, tudo é caro!

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Mestre Maciel também ressaltou em suas colocações a importância da Lapinha Jesus de Nazaré no aspecto social. Para ele, ela também tem contribuído para reabilitar pessoas dependentes de drogas, tendo em vista que ela funciona em um bairro periférico marcado pela violência e altos índices de adolescentes envolvidos com drogas. O Mestre contou ainda que tem depoimentos gravados de mães testemunhando que os filhos deixaram as drogas quando passaram a participar da sua lapinha.

Eu tenho depoimento de mães, eu tenho foto aqui da pastora que disse que a filha saiu das drogas por causa da minha lapinha e eu botei essa menina na lapinha cheia de pirci [*piercing*] por todo canto, enfiado por todo canto e segundo a própria mãe participava de drogas, mais a lapinha tirou essa menina de drogas.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Após esclarecimentos sobre a contribuição da Lapinha Jesus de Nazaré na questão social, indaguei a respeito do tipo de parceria que poderia haver entre o ensino formal da escola e a prática da cultura popular. Nessa perspectiva, o Mestre sugeriu que houvesse uma iniciativa da gestão das escolas para fazer essa parceria, de forma que o grupo tivesse direito a uma remuneração. Com isso, além de estar valorizando a cultura, estaria ajudando a manter o funcionamento do grupo de tradição popular.

Seria muito importante que as diretorias das escolas municipais procurasse a prefeitura pra fazer essa parceria, nos dando condição, também um cachezinho porque a gente vive de, de um salário quase nada né? Todo mundo sabe o salário quanto é, é quase nada, a gente vive? E então, se fizesse essa parceria com um pequeno cachezinho pra gente, além da gente tá conservando a cultura tava ganhando um trocadinho para ir melhorando o grupo também.

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Pensando na possibilidade de integrar as manifestações de cultura popular existentes no bairro de Mandacaru, no caso, a Lapinha Jesus de Nazaré ao currículo escolar, perguntei sobre a sua disponibilidade de tempo e expliquei os meus objetivos, encaminhado propostas²² e possibilidades de realização junto à equipe da escola e o Mestre prontamente respondeu:

Mas eu tenho os sete dias da semana, de domingo a domingo pra trabalhar na cultura. Desde que haja uma condição pra gente se locomover, eu sozinho eu não faço, tem que levar duas ou três pastoras, se for pra adolescente eu tenho que levar adolescente, se for pra adulto eu tenho que levar as idosas pra gente fazer, dar o ensinamento. Porque eu já dei oficina de graça por minha conta. Eu dei e dou se me chamar, já que a prefeitura não quer pagar. Eu venho e trago as pessoas. A gente vai

²² No próximo capítulo, demonstro, a partir da apresentação de uma proposta didático-pedagógica resultante de um relato de experiência, a viabilidade e a necessidade de inclusão da literatura oral como conteúdo de ensino e de aprendizagem.

dizer o que é lapinha, de onde apareceu, como chegou, um bucado de coisa! Aqui o véi [velho] sabe tudo! [Risos]

(TRANSCRIÇÃO 1 - 11/11/2013)

Diante do desabafo do mestre, divagando entre um tempo vivido e o tempo atual, pude perceber as transformações que circundam a tradição cultural da lapinha. Ora me deleitando ao ouvir as recordações de um tempo em que não havia tantos entretenimentos e acesso fácil às tecnologias da informação e da comunicação quanto hoje em dia, mas que contava com a animação das tradições culturais, com a dedicação dos seus brincantes que passavam horas ensaiando, confeccionando as roupas e os adereços, onde as ruas eram facilmente fechadas para as apresentações que atravessavam a noite, contando com a grande presença e participação do público que contribuía com a tradição comprando votos dos Cordões Azul e Encarnado, ajudando financeiramente o grupo popular. Ora reflexiva com as dificuldades que permeiam as manifestações de cultura popular no tempo atual, a começar pelo desinteresse de muitos jovens pelas tradições culturais, vendo-as como ultrapassadas e fora de moda, aceitando com naturalidade músicas, roupas, objetos, jogos e a espetacularização das manifestações populares vendidos pela indústria cultural.

Agregado ao exposto, tem a falta de investimento e de valorização da cultura popular por parte dos poderes públicos, reservando apenas, e quando o fazem, um pequeno espaço de tempo, dando apenas para fazer uma mostra da apresentação e um cachê insignificante para o pagamento do grupo, comparado aos grandes investimentos com palco, iluminação, transporte, hotel, entre outros, para contratar o show de artistas famosos.

Essas percepções não devem ser vistas pelo viés da nostalgia, mas pela observação de que as manifestações de cultura popular acompanham as mudanças do tempo, se transformando de acordo com o contexto, incorporando, assim, novos significados.

3.5 CHEGANDO NA MENTE, SAI PELA BOCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE CORDEL

Como o meu interesse não é trazer à tona os vastos estudos que discorrem sobre a origem do cordel²³, optei por fazer uma breve explanação introdutória a respeito dessa manifestação cultural e direcionar o meu olhar sob a perspectiva de quem vive a cultura popular, como Seu Elias, morador antigo do bairro de Mandacaru, que dedica horas do seu dia

²³ Neste estudo, ora aparece a palavra cordel, ora livro e folheto, como reconhece Seu Elias, referindo-se à mesma manifestação cultural.

às manifestações culturais. Na época do carnaval, participa do urso da terceira idade, organizado pelos coordenadores do Centro de Referência da Cidadania (CRC) de Mandacaru, no período junino, dança quadrilha, e a partir do mês de julho, se envolve com os ensaios e apresentações da Lapinha Jesus de Nazaré, do Mestre Maciel, onde atua na função de pastor. Seu Elias também é um grande apreciador da literatura de cordel. É reconhecido no bairro como cordelista e, por isso, sempre é convidado pelas pessoas que o conhecem para escrever versos em homenagem a pessoas importantes, de propaganda comercial e políticas, em ano de eleição. Geralmente, as escolas situadas em Mandacaru também o convidam para cantar ou versejar os cordéis, criando um ambiente para a demonstração da sua habilidade com as palavras e das performances nas apresentações. É sob o prisma do envolvimento de Seu Elias com a literatura de cordel que farei as reflexões. Como aporte teórico, os estudos realizados por Abreu (1999) e Terra (1983), ancoraram as discussões.

A produção de folhetos surgiu e se firmou na região Nordeste em um momento histórico de variadas transformações econômicas, políticas e sociais, repercutindo na temática dos folhetos produzidos. Prevaleciam nos cordéis os assuntos que mostravam a vida das pessoas, o cotidiano vivenciado pelo povo nordestino, enfatizando a sua cultura e os problemas sociais, como ressalta Abreu (1999, p. 119): “A vida nordestina parece ser o palco e a fonte dos folhetos. Embora não haja restrições temáticas, esta produção sempre esteve fortemente calcada na realidade social na qual se inserem os poetas e o seu público [...]”. Assim, entre cantorias e repentes, retratando a vida do povo nordestino, o folheto de cordel ganhou circularidade e aceitabilidade. A poetisa popular Maria do Rosário Cruz²⁴ enfatiza, em seus versos, a trajetória do cordel no Brasil, destacando o seu florescimento na região nordeste:

Quando chegou ao Brasil
O cordel se transformou
Aqui ganhou vez e voz
E logo se emancipou
No Nordeste ele nasceu
E foi onde se criou

Foi no século dezenove
Bem pertinho do seu fim
Que resolveram escrever
O que cantavam e assim

²⁴ Maria do Rosário Lustosa da Cruz nasceu em Juazeiro do Norte, onde mora até hoje. É membro da Academia dos Cordelistas do Crato, cadeira nº 08, e do Instituto Cultural do Vale Caririense, cadeira nº 03, atuando como presidente. Ministra oficinas de Literatura de Cordel, já publicou mais de cinquenta cordéis e três livros intitulados “100 anos de Juazeiro registrados no cordel”, “38 anos do ICVC”, em parceria com o professor Renato Cassimiro e “Crato na Literatura de Cordel”. Para ter mais informações sobre a poetisa popular acesse <http://academiadeletrasdobrasilceara.blogspot.com.br/2015/10/maria-do-rosario-lustosa-da-cruz.html>

O que antes era música
Virou também folhetim.
(CRUZ, 2003, p. 1)

É importante salientar que, mesmo prevalecendo as temáticas relacionadas ao universo regional, os poetas de cordel não se limitam a elas; alguns cordelistas dialogam com outras culturas e povos, evidenciando que o local e o global estão interligados.

Segundo Abreu (2004), o poeta Manoel de Almeida Filho²⁵, entrevistado por Almeida (1979), esclarece que os folhetos caíram no gosto do povo por serem escritos em versos, obedecendo a um padrão que favorece a sua leitura em voz alta para um grupo de pessoas.

[...] a grande maioria dos nossos fregueses lê o livro cantando. Como a gente lê, eles aprendem as músicas dos violeiros, e eles cantam aquilo. [...] E, em casa reúnem uma família, três, quatro, e cantam aquilo, como violeiro mesmo [...] O folheto tem esta doçura do verso. E o povo nordestino se acostumou a ler o verso. Então o livro em prosa mesmo, ele não gosta e nem gosta do jornal, a notícia do jornal. [...] Ele não entende. [...] Porque está acostumado a ler rimado, a ler versado. [...] Aquela notícia não é boa para ele, o folheto sim, porque o folheto ele lê cantando. (ABREU, 2004, p.200).

O que o poeta Manuel de Almeida Filho relatou sobre o gosto das pessoas pela literatura de cordel, devido a sua composição em versos, viabilizando uma leitura cantada para um grupo de ouvintes, evidenciou-se no depoimento de Seu Elias ao relembrar como o seu pai, que era apreciador desse gênero literário, fazia nos momentos de leitura e diversão para a família:

Ele lia, ele lia cordéis.

Aí depois dizia: “- Ouviu bem Elias?” E eu dizia: - Ouvi. Mas lá em casa tinha bem pouquim pirrai, só tinha quinze!

Tinha lata de doce na época né? Aí ele fez uma viola, viola não, um violão pra mim e outro pro meu irmão.

De lata de doce! Com uns pedaço de pau, aí a gente tocava.

Não era nem corda, era arame mesmo. Aí ele dava um jeito de fazer tipo corda de viola mesmo, de violão.

[...] começou a gente tocando a biombo né? A gente começou cantando com ele. Ele cantava, e a gente respondia, sabe como é?

Ele fazia um verso e a gente fazia outro. Eu e mais dois irmãos meu. Cada um dizia um verso. Ele dizia um e a gente dizia outro. E assim... ia formando.

(TRANSCRIÇÃO 3 – 02/05/2016)

²⁵ O poeta Manoel de Almeida Filho nasceu em Alagoa Grande – PB. O contato inicial com a literatura de cordel aconteceu aos oito anos de idade. Ao aprender a ler, tornou-se leitor habitual e admirador desse gênero da literatura popular. Em 1936, publicou o seu primeiro folheto: A moça que nasceu pintada, com unhas de ponta e sobrancelhas raspadas, daí em diante, escreveu outros textos e foi reconhecido como um dos grandes poetas populares. Outras informações sobre o poeta podem ser encontradas em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/ManuelDalmeida/ManuelDalmeidaFilho_siteCordel_FCRB.pdf

Na fala de Seu Elias, percebe-se que o seu pai utilizava técnicas para estimular o gosto, a atenção e a interação dos ouvintes enquanto fazia a leitura cantada dos cordéis. A pergunta dirigida após as leituras “ouviu bem Elias?” fazia com que ele ficasse atento às histórias versejadas e cantadas, em um momento ou noutro, ele era desafiado a contar e a cantar “formando os versos”. Ao construir instrumentos musicais artesanais, como as violas, para os seus filhos acompanharem como se fossem violeiros, estimulava a captação do ritmo e da sonoridade dos cordéis, além da interação com os outros ouvintes e a desinibição para se apresentar em público, se apropriando, desde a infância, das técnicas que envolvem as performances orais.

Por meio da convivência com Seu Elias, observei que ele aprendeu a compor, a versejar e a cantar os cordéis que hoje apresenta por meio de duas fontes: da oralidade, primeiramente pela convivência com o seu pai, que declamava e cantava os cordéis que conhecia para a família, em momentos de diversão, no terreiro em frente à sua casa e por ouvir os textos orais de grandes poetas populares, entre eles os irmãos Batista (Otacílio, Dimas e Louro), que publicaram muitos folhetos, ficando vários deles armazenados em sua memória; e por meio de folhetos impressos, já consagrados na literatura popular, como *A chegada de Lampião no inferno* de José Pacheco da Rocha; *A peleja de Cego Aderaldo e Zé Pretinho* de Firmino Teixeira do Amaral; *A vida do Padre Cícero* de Manoel Monteiro; *Pavão Misterioso* de José Camelo de Melo; *O soldado jogador* de Leandro Gomes de Barros, pelos quais demonstra ter grande apreço, como se evidencia em seu relato: “E todas coisas que eu tenho... na cabeça, eu sei também, eu tenho guardada só na cabeça.. e muito carinho, com os papel aqui” (TRANSCRIÇÃO 2 – 18/11/2014).

Talvez esse apreço que ele tem pelos folhetos de cordel ocorra devido a sua consciência de que poderá recorrer a eles sempre que a sua memória falhar, como aconteceu durante a sua apresentação na biblioteca da escola, na qual anunciou que ia cantar uma discussão entre um crente e um cachaceiro, mas não conseguiu devido a um lapso de memória.

(SILÊNCIO) Deixa ver se eu me lembro. ((Balança a cabeça para um lado e para o outro dizendo que não lembra))
Fugiu da memória!

(TRANSCRIÇÃO 2 – 18/11/2014)

Provavelmente, um dos motivos que contribuem com esses lapsos de memória e com o esquecimento do acervo de textos orais, tornando inexequível a ação de versejar ou cantar os cordéis, são as mudanças nas preferências das pessoas no que se refere aos tipos de

entretenimento, já que antigamente existia, em maior proporção, grupos fiéis de ouvintes, diferentemente dos tempos atuais, onde se observa o rareamento das oportunidades mostrar o manejo da linguagem oral dos artistas populares. Ao referir-se aos contadores envolvidos em sua pesquisa sobre o conto popular no âmbito de uma comunidade narrativa, Lima (1984, p. 71) ressaltou que “os informantes queixaram-se da impossibilidade de recordar todas as histórias que foram do seu domínio, por já não as contarem assiduamente, ao mesmo tempo que empreenderam um esforço de buscá-las de novo na memória [...]” Com isso, entende-se que a falta de oportunidade para contar e cantar, juntamente com o desgaste da memória dos artistas, corrobora para a perda do acervo de textos orais.

Quando questionei sobre esses esquecimentos, em uma entrevista realizada por mim quase dois anos depois, em maio de 2016, ele esclareceu que a memória vai e volta. Principalmente quando está escrevendo um cordel. Muitas vezes é preciso parar de escrever para a inspiração voltar. E como ele mesmo relatou, algumas vezes ocorreu de estar caminhando na rua e se lembrar de algo que combina com o texto que estava escrevendo. “Às vezes volta. Pronto! Quando eu tô escrevendo mesmo esses negócio [negócios], que eu me esqueço. Eu vou andar, depois eu me lembro” (TRANSCRIÇÃO 3 – 02/05/2016) .

Prova disso é que, nessa mesma entrevista, Seu Elias cantou a discussão entre um crente e um cachaceiro, que tinha esquecido quando se apresentou na escola há quase dois anos atrás. Ele ainda referenciou o texto, dando os devidos créditos aos poetas populares Caju e Castanha e que gravou o texto na memória quando os viu cantar em uma feira na cidade de Santa Rita- PB.



*Ah! Vou visitá
Grande coluna do monte
Vou me banhar numa fonte
Por nome Madagascar
Vou visitar, vou dar um passeio
Numa praia ver as belezas do mar*

*Eu viajando este mês
Pela linha do agreste
Eu fui parar numa feira
No dia de São Silvestre
É fraca a feira e a tarde
Dá cachaceiro por peste*

*Trabalhei o dia todo
E não arranjei dinheiro
A tarde eu fui à feira
E encontrei um cachaceiro
Discutindo com um crente
Com o maior desespero*

*Me contou o cachaceiro
Que também tava tomando
Bicada junto com ele
Que o crente foi passando
Na frente do bar e ele
Foi logo o crente abraçando*

*Quando o crente ia passando
Com a escritura na mão
O cachaceiro abraçou
E nessa mesma ocasião
Disse oh! Meu camarada
Vamos tomar uma lapada
De Pitu com camarão*

*Disse o crente Deus me livre
A minha lei não adota
Eu jogar nem tomar cana
Não me solte mais patota
Saiba que eu sou um crente
E você um insolente
Cachaceiro e idiota*

*Disse o cachaceiro a ele
Que orgulho é esse seu
Você já sabe da conta
De crente que se perdeu
Isso de lei é loucura
Jogue fora a escritura
E tome Pitu mais eu*

*Quem joga quem toma cana
São uns amaldiçoados
Dançadores e fumadores
Esses não são perdoados
Assim diz as escrituras
Minha salvação é segura
E não a dos viciados*

*Você não bebe nem fuma
Cigarro da Souza Cruz
Não dança divide a cota
Um baralho não conduz
Que rendimento dá ou faz
Você é um infeliz
Não um membro de Jesus*

*Deus não fez você assim
Com essa sentença sua
De beber no bar alheio
E cair no meio da rua
Gastando todo o seu dinheiro
Isso é safadeza sua*

*Porque foi que Deus deixou-me
Sofrendo nessa tamanca
Que só to bem quando estou
Tomando cana Asa Branca
Quando sinto o cheiro dela
Me vem o sabor na guela*

Ou eu tomo ou o rabo arranca.
(TRANSCRIÇÃO 3 – 02/05/2016)

Um ponto interessante é que a memorização dos textos por Seu Elias, mesmo os mais longos, parece acontecer com naturalidade. Quando a professora de Língua portuguesa, que também participou da entrevista, destacou que ele precisaria da noite inteira para decorar um texto de trinta e oito estrofes, no caso específico da “Peleja de Severino Borges com Patativa do Norte”, que afirmou ter aprendido com o seu pai, fez questão de esclarecer que não precisava desse tempo todo, bastava dez minutinhos. O que é quase impossível para uma pessoa que não nasceu com essa habilidade, memorizar um texto desse tamanho com tanta facilidade e rapidez. Nesse contexto, é válido ressaltar que, além do gosto literário, os versos rimados ajudam na memorização do artista popular.

Mesmo com essa facilidade em armazenar os textos em sua memória, declamar e cantar em público, Seu Elias demonstra modéstia e não se define como um poeta porque não faz versos de improviso, como tantos outros que se destacam pelo mérito em realizar o jogo de palavras sem deixar a “rima quebrar”, observe:

E eu não tenho nada de poeta [...]. Porque pelo que eu sei, poeta como diz aquele camarada, como é o nome dele? É... que diz “arruma a rima na hora e não deixa a rima quebrar” né? *O cantador de viola arruma a rima na hora e não deixa a rima quebrar!*

(TRANSCRIÇÃO 3 – 02/05/2016)

De acordo com Abreu (1999), a literatura de folhetos produzida no nordeste brasileiro é bastante codificada, se diferenciando da literatura de cordel portuguesa que não tem um padrão uniforme. Mesmo antes que a impressão fosse possível, o estilo característico da literatura de folhetos parece ter iniciado o seu processo de configuração no meio oral. No Nordeste brasileiro, é peculiar a prática cultural de contar histórias, realizar jogos verbais, apreciar cantorias com apresentações de poemas e desafios. Sob a égide da oralidade, a memória é um recurso de conservação das produções intelectuais. Nesse sentido, a regularidade presente na literatura de folheto se constitui como um auxiliar mnemônico, possibilitando a organização da produção, de forma que esses padrões concernentes à estrutura estrófica, rítmica e métrica são fundamentais no processo de produção, assimilação e armazenamento dos textos na memória dos poetas e do público.

Para os ouvintes, essa padronização facilita a compreensão e a memorização dos poemas por meio de repetições, como esclarece Abreu (1999, p. 88): “a regularidade fornece marcas, „pistas“, sobre o caminho que a composição seguirá, não só para quem a apresenta mas também para quem a ouve”. Essas formas fixas foram sendo incorporadas ao longo do

tempo. Merece destaque pela sua grande aceitação, tanto nas pejeas quanto nas narrativas, a estrofe de sete versos setessilábicos com rimas ABCBDDDB. Nos desafios, para dificultar a resposta do adversário e também para demonstrar a maestria poética, foram incorporados o martelo quebrado, que era as décimas em redondilhas menores, o galope a beira-mar, com utilização de décimas em decassílabos, cujo último verso deveria finalizar em beira-mar, a gemedeira, que eram as sextilhas setessilábicas, com a introdução de um ai, ai, ui, ui, entre o quinto e o sexto versos.

Com a regularidade dos textos que compunham as cantorias, no final da década de 1920, os cantadores começaram a formar duplas mais ou menos estáveis, modificando, com isso, a forma como os desafios aconteciam anteriormente, minimizando o aspecto de luta das primeiras pejeas. Abreu (1999, p. 89) esclarece ainda que, “alguns atribuem essa modificação à influência das pejeas fictícias que, a essa altura, já corriam publicadas em folhetos, fornecendo farto material a ser decorado”.

Seu Elias tem a consciência de que para fazer folheto é preciso ir além do jogo de palavras. É preciso ter técnica, considerar a estrutura métrica e rítmica do texto. Motivo que o fez procurar um professor numa escola pública para lhe ensinar particularidades do cordel, além do que ele aprendeu ao acompanhar o seu pai, que era grande apreciador de folheto, em declamações que aconteciam para os familiares e amigos, e também, na compra de cordéis na feira da Torre.

E hoje... em dois mil e... sete, ali no Colégio Alice Cavalcante de Ataíde, eu fui estudar lá e tinha um professor de literatura de cordel. Eu pedi pra ele me ensinar alguma coisa, além do que eu já sabia, aí ele disse: “com todo prazer!” Aí me ensinou alguma coisa né? Além do que eu já sabia.
(TRANSCRIÇÃO 2 – 18/11/2014)

Com esse depoimento, evidencia-se a insegurança de Seu Elias para compor os cordéis, tendo em vista que, a literatura de folhetos, conforme Abreu (1999), iniciou o seu processo de definição no espaço oral, antes mesmo que fosse possível a sua impressão pelas editoras nordestinas. Os poetas populares não tinham a necessidade de frequentar a escola para aprender as técnicas imanentes à arte de manejar as palavras. Eles aprendiam pelo viés da oralidade, pela experiência adquirida nas veredas da vida, conforme se constatou na pesquisa de Sautchuk (2009), ao direcionar as entrevistas realizadas com cantadores ao desenvolvimento do saber cantar e das habilidades poéticas:

As técnicas são incorporadas como parte do próprio fazer e da experiência de vida em seu contexto de aprendizagem. Ou seja, enquanto os meninos vão aprendendo a recitar e a fazer versos, incorporam uma disposição competitiva, na medida em que absorvem e são absorvidos por essa atividade (no início, lúdica e descompromissada) que passa a integrar a sua formação subjetiva e a construção de auto-imagens e identidades pessoais (SAUTCHUK, 2009, p.69).

Nesse sentido, parece que houve uma quebra no processo de aprendizagem de Seu Elias. Durante a sua infância, por intermédio de seu pai, ele adquiriu o gosto pelos folhetos, pelos livros, como diz ele, e teve a oportunidade de dar os primeiros passos para a aprendizagem desse gênero. Entretanto, é provável que não tenha havido uma completa consolidação dos conhecimentos adquiridos, seja pela falta de habilidade, ou pela falta de oportunidade de seguir adiante na construção desse tipo de conhecimento, causando nele a necessidade e o interesse de aprender mais sobre o cordel, motivando-o a matricular-se em uma escola, já que no contexto atual, não é possível conviver diariamente com os grandes mestres da poesia oral, como acontecia antigamente.

O processo de constituição da literatura de folhetos aconteceu, inicialmente, nas sessões de cantoria de viola, e só no final do século XIX e início do século XX, é que os versos de algumas peças presentes nas memórias dos cantadores foram publicados na forma de folhetos. Estes, por sua vez, foram escritos para registrar as poesias circulantes nas rodas de improviso, para ser contado e cantado, demonstrando a sensibilidade do poeta e o eco de sua voz por trás das letras impressas, como explica Abreu (1999, p. 118): “Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público, mesmo quando o lê, prefigura um narrador oral, cuja voz pode se ouvir”.

Segundo Terra (1983), a literatura popular impressa parece ter sido iniciada em 1893, quando o poeta Leandro Gomes de Barros começou a publicar os seus poemas em folhetos regularmente.

É possível que anteriormente algum cantador ou poeta popular tenha impresso poemas. Mas Leandro foi sem dúvida o primeiro a produzir regularmente folhetos, possibilitando assim esta literatura em toda sua especificidade (TERRA, 1983, p. 17).

Posteriormente torna-se conhecida a publicação de folhetos de outros poetas populares como Francisco das Chagas Batista, em 1902 e João Martins de Athayde, em 1908. Começa, então, um processo de produção e comercialização dos folhetos. Eles eram impressos em tipografias de jornal ou em tipografias que faziam serviços gráficos diversificados. O funcionamento de tipografias de poetas populares é um marco importante, pois, em 1918, a impressão de folhetos passou a ser feita quase exclusivamente nestas tipografias.

Terra (1983) descreve a forma de organização e impressão dos folhetos:

Impressos em papel pardo, de má qualidade, medindo de 15 a 17X11 cm. Os folhetos publicados entre 1904 e 1930, apresentam, na sua maioria, capas ilustradas com vinhetas [...].

Nas capas se estampam o nome do autor, os títulos dos poemas, o nome da tipografia impressora e seu endereço. Algumas vezes, a data de publicação, o preço, a indicação do local de venda e o endereço do autor, que comumente também é local

de venda. Estas informações são impressas com grande variedade de tipos. Na 4.a capa encontram-se anúncios de folhetos e avisos aos leitores e revendedores (TERRA, 1983, P. 23).

Os autores de folhetos faziam as suas composições e vendiam seus versos não apenas à camada subalterna da sociedade, mas também àqueles que tinham maior poder aquisitivo, os quais demonstravam fortes vínculos com a tradição oral. Nesse sentido, ocorre o que Guinzburg (1987) chamou de circularidade entre as culturas, ou seja, uma cultura se apropria de elementos da outra, havendo uma hibridização de saberes e uma apropriação deles entre as práticas culturais de uma mesma sociedade. Assim, a apreciação dos folhetos acontecia em diferentes estratos sociais, tanto entre as camadas populares, quanto entre pessoas que integravam a elite nordestina.

Os folhetos ou livros, como diz Seu Elias, eram divulgados e vendidos em momentos de festividades, mercados e feiras, onde geralmente os poetas cantavam ou liam em voz alta as histórias para reter a atenção das pessoas e assim convencê-las a comprar. Além de sua importância cultural, os cordéis possibilitaram a sobrevivência de muitas pessoas envolvidas com essa arte. A grande produção e efervescência de folhetos aconteceram nos anos de 1930 e 1950 do século passado, conforme ressalta a poetisa Maria do Rosário Cruz (2003):

O cordel foi o jornal
Do povo de antigamente
De tudo o que se passava
Escreviam no repente
Andava de feira em feira
Em cidade diferente

Dos anos 30 e 50
Foi seu grande apogeu
Com o progresso da indústria
O Brasil muito cresceu
Com a migração interna
O cordel desenvolveu.
(CRUZ, 2003, p. 4)

No período de apogeu do folheto, revelado nos versos da poetisa, encontram-se vários papéis atribuídos à literatura de cordel que não posso deixar de mencionar. Além da sua função comunicativa e informativa dos fatos que ocorriam, o folheto de cordel também exerceu um papel educativo na vida de muitas pessoas que não tinham oportunidade de ir à escola, funcionando como um suporte para a alfabetização, devido a sua grande circularidade, facilidade de adquiri-lo e, principalmente, a forma como os poetas faziam as performances, chamando a atenção do seu público. Entre essas pessoas que iniciaram o processo de alfabetização por meio dos folhetos compartilhados pelo pai, está Seu Elias, que, por motivo

de doença, ficava impossibilitado de ir à escola, conforme pode ser observado em seu depoimento:

Só que, antes de chegar o mei [meio] do ano, quando chegava o mei [meio] do ano eu não tinha ido pra aula nem dois mei [meses] porque eu era muito doente sabe?

Eu tinha uma tá duma asma sabe? Era puxado né?

(TRANSCRIÇÃO 3 - 02/05/2016).

Nesse contexto, o cordel servia também como um instrumento de alfabetização para as pessoas que, por algum motivo, não tinham acesso fácil à escolarização. Os poetas populares se configuravam como educadores, já que eles propagavam, por meios de seus versos, informações sobre o contexto de vivência em que o público e ele estavam inseridos, além de outros saberes que assumiam significância na forma de viver de cada pessoa, despertando o interesse pela arte de manejar as palavras e pela “leitura de mundo”. Sobre isso, Freire (1992, p. 11) esclarece: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

O aspecto lúdico que compõe os textos, com seus versos e rimas, desperta a atenção dos leitores/ouvintes, envolvendo-os com as suas histórias e sonoridades. Ao se posicionar frente a questões sociais como a violência, a fome e as doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo, o poeta suscita a reflexão e a problematização do seu público, exercendo um trabalho educativo por meio da sua arte, como fez Seu Elias, ao ser convidado por uma escola municipal do bairro de Mandacaru para se apresentar a um grupo de adolescentes, que vivia em situação de risco, com outras palavras, em um contexto de drogas e violência latentes:

Combate às drogas

Vou atender um pedido
A quem não possa faltar
Para falar sobre as drogas
Esse mal que veio pra matar
Aqueles ou aquelas

Aquele adolescente
Seja homem ou mulher
Que não se livra das drogas
Às vezes porque não quer
Às vezes também tem
Um pinga de fé

Por isso quero alertar
Aos jovens e adolescentes
Que não podem vacilar
Nem fazemos diferente
Cada um fazendo um pouco
Podemos seguir em frente

Portanto meus companheiros

Vamos junto lutar
No combate as drogas
Eu daqui você de lá
Nós lutando todos juntos
Assim podemos nos livrar
(NASCIMENTO, 2010, p.1)

Assim, os poetas vão criando formas peculiares de educar, ainda que as temáticas sejam conflituosas, eles articulam o jogo de palavras instigando a conscientização e o prazer de ler/ouvir, como bem retratou, em seus versos, o poeta Manoel Monteiro:

Prestando, só por prazer,
Um serviço educativo
Acompanhando a história
Como testemunho vivo
Numa atalaia constante,
Vigilante, combativo.
(MONTEIRO, 2003, p. 15)

Em meados do século XX, os folhetos tiveram que dividir a atenção de uma sociedade cheia de expectativas por novas tecnologias, que não se resumia mais aos jornais impressos, contavam com a popularização dos rádios, dos televisores e, a partir do final do século XX, com o advento da *internet*, influenciando na criação, divulgação e recepção da literatura popular.

Recentemente, muitos escritores têm utilizado a *internet* como ferramenta para divulgar e vender os seus cordéis, conquistando novos espaços, possibilitando a interação entre poetas e leitores, oportunizando o reconhecimento de sua obra, não só em âmbito local, mas, perpassando fronteiras jamais imagináveis. Como exemplo dessa aproximação do cordel com o espaço virtual, cito a divulgação do CD de Francisco Diniz, poeta popular morador do bairro de Mandacaru.

Figura 17 – Divulgação do CD de Francisco Diniz na *internet*



Fonte: http://www.ihgp.net/projeto_cordel/cdcapafrente.jpg

Nesse caso, o suporte virtual é utilizado como uma ferramenta que viabiliza a divulgação, a rapidez e a economia de tempo para a venda do CD e dos cordéis. Esse novo contexto de produção e de recepção da literatura oral oportuniza a interação e o compartilhamento de saberes entre os poetas e os leitores de diversas localidades, ultrapassando fronteiras inimagináveis.

É evidente que o contexto de produção dos poemas narrativos, antes conhecidos como folhetos, versos, livros, vem passando por transformações, o que não significa que ele deixou de existir em sua forma tradicional. Os poetas populares continuam a escrever, a versejar e a cantar, alimentando a imaginação popular com temáticas diversificadas, desde os romances tradicionais advindos da Idade Média, por meio do romanceiro ibérico, até assuntos contemporâneos que refletem sobre questões particulares da região nordeste e questões de âmbito global, se configurando em uma gama de saberes e valores culturais, como esclarece Medeiros (2004):

Tudo ou quase tudo serve de motivo aos poetas populares para escreverem os seus folhetos. Desde os romances tradicionais - Carlos Magno e os Doze Pares de França, a Princesa Magalona, João de Calais, etc. -, que nos vieram da Idade Média, através do romanceiro ibérico, sendo aqui readaptados à ecologia e sentimentos nordestinos, até assuntos históricos brasileiros, fatos ligados à religiosidade, ao misticismo, a vida campestre, desastres, crimes, acontecimentos mais recentes da atualidade mundial (MEDEIROS, 2004, p. 316).

Seu Elias me apresentou vários folhetos, que, segundo ele, são de sua autoria²⁶. Estes folhetos abordam temáticas variadas e são feitos sob encomenda para atender aos pedidos das pessoas que o procuram. Como o artista precisa de um intermediário para digitar os seus cordéis, é possível que os exemplos abaixo não tenham mantido fielmente as marcas da sua versão oral. Eu reproduzi os textos conservando a mesma forma e estrutura apresentadas no material impresso cedido por ele:

a) Marchinha de carnaval

Carnaval Tradição: O Urso Anos Dourados

Todo mundo já dizia que os idosos não saiam
Os idosos estão na rua com prazer e alegria

²⁶ O estabelecimento da autoria dos folhetos é matéria bastante controversa, pois, embora os poetas tenham interesse em se afirmar como autores de suas composições, existe a prática de vender os direitos sobre o texto para um editor que, com isso, passa a ter a prerrogativa de colocar seu nome no lugar do nome do autor. Como a maior parte dos editores é também poeta, torna-se difícil distinguir os folhetos compostos por eles daqueles editados por eles, especialmente quando se trata de folhetos antigos. A datação dos folhetos é também complicada, pois os editores, muitas vezes, não têm qualquer preocupação em indicar a data e o número da edição (ABREU, 2004, p. 201).

Olé, olé, olé, olá
É urso anos dourados que acabou de chegar

O Urso Anos Dourados veio pra avenida a pé mostrando
Que fundado no ano de dois mil e dez
Olé, olé, olé, olá
É urso anos dourados que acabou de chegar

O urso anos dourado é formado por pessoas com mais de sessenta anos
Isso que é coisa boa
Olé, olé, olé, olá
É urso anos dourados que acabou de chegar

b) Propaganda comercial

Se o carro não quer pegar
O farol não acende
Empurra pra frente e pra trás
O motor não atende
Não adianta empurrar
Não adianta empurrar
O carro tá pedindo
Bateria Helliar

c) Propaganda política

Candidatura do Major Fábio para governador

Aonde estou os candidatos
Me procuram
Pra saber
Com quem é que estou
Eu digo a eles
Não engano não senhor
Estou com Major Fábio
Para governador

Ele é um homem pobre
Porém é homem de bem
Ajuda os pobres
E é trabalhador também
Por isso digo
Meu amigo eleitor
Vote em Major Fábio
Para governador

É o noventa que você vai marcar
Lá na urna quando for votar
Preste atenção meu eleitor

Vote em Major Fábio
Para ser governador

d) Homenagem

A lapinha Jesus de Nazaré prestando homenagem aos idosos do Lar da Providência

Quero falar um pouco
Dessa casa sim senhor
Estou falando de um lar de valor
Falo do lar da providência
Dessa casa que cuida
De quem cuidou

É no Lar da Providência
Que os idosos tem valor
Vivendo em uma casa
Cuidados com muito amor
Por pessoas que se dedicam
A cuidar de quem cuidou

Assim é esse abrigo
Onde nós vamos mostrar
Que a nossa cultura
Nunca vai acabar
Vamos mostrar pra todos
Que a lapinha vai dançar

É no Lar da providência
Onde temos valor
Mostrando para outros idosos
Seja de qual forma for
Que nós também sabemos
Cuidar de quem cuidou

e) Paz

A paz está muito difícil
Mas podemos encontrar
Aqui na sala de aula
Como em todo lugar
No nosso bairro principalmente
A paz não pode faltar

O nosso bairro precisa
Ter um policiamento
Que trabalhe todo dia
Sem separar os eventos
Pois quando tem festinha
A paz some no momento

A paz precisa estar
 Presente em todas as pessoas
 Para a gente ter paz
 Não tem nada que pensar
 Chegar junto ao amigo
 E pra ele assim falar
 A paz do senhor esteja contigo
 Aqui e em todo lugar

Outra adaptação perceptível pela qual vem passando a literatura de cordel diz respeito à presença de alguns cordelistas no espaço escolar, entre eles, Seu Elias, que se acha habilitado para ensinar a fazer cordel na escola, embora enfatize a sua frustração devido ao fato de que seus alunos, da escola onde ensinou, não tenham demonstrado êxito na aprendizagem sobre o cordel:

[...] eu vou dar um exemplo que eu tive lá no Colégio Violeta Formiga e tinha muitos alunos que queriam aprender cordel. E eu ensinava a eles, mas infelizmente eles não conseguiram fazer nada sobre cordel. Só um que conseguiu, e assim mesmo já, já faleceu. [?] mataram ele. Doido pra aprender a fazer literatura de cordel, mas infelizmente mataram ele em dois mil e onze, doze, dois mil e doze, foi, mataram ele dois mil e doze. E os outros não conseguiram aprender nada, só um mesmo que conseguiu e assim mesmo não ficou no mundo para contar a história.

(TRANSCRIÇÃO 2 – 18/11/2014)

Esse fato sugere uma reflexão metodológica que será abordada com mais profusão no capítulo seguinte, pois é provável que os seus encontros com os alunos tenham acontecido em um curto espaço de tempo e com pouca frequência, devido à exigência do cumprimento da carga horária de outras disciplinas e do plano de curso anual, influenciando negativamente no processo de criação, transmissão e recepção dos textos orais. Considerando que o texto oral se mantém virtualmente na memória do transmissor, que incorpora ao mesmo signos atualizadores do universo cultural do seu grupo e que a sua produção acontece no “momento em que uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida” (ZUMTHOR, 1993, p. 295). Com isso, é possível que tenha havido uma quebra no processo de transmissão e de recepção dos textos orais, haja vista que o fator tempo não foi favorável para alcançar o objetivo almejado. Face a esse contexto, seria melhor suscitar o apreço dos alunos pela literatura oral, apresentar a obra dos artistas populares com a sua multiplicidade de cordéis, abrangendo diversos temas e formas de versejar e cantar.

Além do exposto, fazer um cordel não é para qualquer pessoa, é uma arte que exige habilidade e técnica, como pintar um quadro, criar uma poesia e fazer uma escultura, cujas técnicas podem ser ensinadas, mas a inspiração e a arte criadora vêm de dentro e isso não tem nada a ver com escolaridade. Exemplo disso é que muitos poetas de tradição oral não sabiam

sequer escrever o próprio nome, entretanto, tinham o dom da palavra, compunham com maestria seus textos. No entanto, estudantes, mesmo os que frequentam bancos de universidades, quando são desafiados a escrever um cordel, muitas vezes não conseguem, e raramente, quando fazem, é com muito sacrifício, por não terem familiaridade com o jogo de palavras, tanto no aspecto da coerência quanto do estilo literário. Só esse fato já faz cair por terra o paradigma de que a literatura oral é simplória, que não exige organização, coerência e coesão textual. Somando-se a isso, tem a questão da oralização e desinibição em público, pontos fundamentais e bem realizados pelos poetas populares, enquanto que, grande parte dos estudantes, em todos os segmentos, não conhece os aspectos que compõem a performance oral, por isso, “tremem nas bases” quando precisam fazer uma apresentação frente a uma plateia.

Outro aspecto a respeito dos cordelistas no universo escolar é que eles estão fazendo adaptações das temáticas dos cordéis de acordo com a faixa etária dos alunos e dos conteúdos educativos, a exemplo do texto criado e declamado por Seu Elias, com a finalidade de alertar os adolescentes sobre a necessidade de usar preservativo para fazer sexo com segurança:

Como fazer sexo com segurança

*Foi Dona Help que disse
Pra todo dia nós usar
A famosa camisinha
Na hora que for nhanhá
Para não morrer de sede
Também não morrer de Aids
A Aids pode matar*

*A Aids é uma doença
Que não escolhe sexo nem cor
Pra ela quem não se previne
Tem todos o mesmo valor
Pode ser novo ou velho
Rico ou pobre
Analfabeto ou doutor*

*A Aids é um mal traiçoeiro
Que quase em ninguém aparece
O portador desse vírus
Tá doente mas não parece
Quando vai descobrir
É tarde
Com o seu corpo que não aguenta*

*Por isso eu quero avisar
Aos meus camaradinhas
Que quando forem nhamhá
Não esqueça a camisinha
Escolha bem a parceira
E não vá pro pé da ladeira
Nem vá pra Beira da Linha*

(TRANSCRIÇÃO 3 - 02/05/2016)

A presença dos artistas populares na escola é de suma importância para desconstruir um preconceito arraigado ao longo da história, que, no caso específico do cordel, por ser vendido em feiras, confeccionados em papel barato, pela sua relação com a oralidade, fugindo aos padrões normativos, já foram considerados impróprios para o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a presença de um cordelista na escola não traz benefícios apenas para a comunidade escolar, ela favorece a criação de um ambiente, ainda que forjado, para as apresentações e o reconhecimento público do artista, já que ele perdeu o espaço e o público praticamente fixos de outrora.

Na certeza de que o poeta popular é um produtor cultural e um educador que, ao seu modo, entre rimas e versos, informa, descontraí, desperta a curiosidade e propaga saberes que transitam nos folhetos, seja em seu suporte tradicional ou virtual, por meio de *sites* e *blogs*, fomentando práticas que conduzem a performance oral, a criticidade, a dialogicidade, à leitura e a apreciação da arte, enfatizo a importância de tê-los como colaboradores no ambiente escolar.

Diante do exposto, torna-se emergente a presença dos artistas populares que integram a comunidade mandacaruense na escola. É impossível fechar os olhos para a *literatura oral* de um lugar com tanta riqueza cultural e, acima de tudo, para um povo com saberes e fazeres tão diversos.

4. ESCOLA E CULTURA POPULAR: RELATO DE UM ENCONTRO POSSÍVEL

É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser. A escrita também comporta, é verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último é delas se liberar. A voz aceita beatificamente sua servidão. A partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo que o homem os representa). A poesia não mais se liga às categorias do fazer, mas às do processo.

(Paul Zumthor)

Diante do tesouro cultural partilhado pelos artistas populares, pelo memorialista do bairro de Mandacaru e da lacuna observada no processo educativo da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, no que tange à inclusão da literatura oral no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental, apresentei, enquanto supervisora, profissional responsável por acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, uma proposta didático-pedagógica a ser realizada pela equipe da escola.

A proposição de ações sistemáticas envolvendo a literatura oral no currículo escolar exigiu um olhar sensível ao considerar o oral como objeto de ensino. No processo de elaboração da metodologia vivenciada na escola, tive o cuidado de abordar às estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual (MELO, MARCUSCHI, CAVALCANTI, 2012). Nelas se inserem os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos, a saber:

1. Extralinguísticos, que consideram, por exemplo, a quantidade de participantes envolvidos na interação, o nível de conhecimento partilhado, o tema escolhido pelos interlocutores e o planejamento da comunicação, que influenciam na organização e no desenvolvimento do gênero;

2. Paralinguísticos, envolvem a prosódia, o ritmo, a intensidade, a entonação, o tom e o volume da voz, que influenciam diretamente na construção do sentido. Vinculados aos aspectos paralinguísticos, estão os aspectos cinésicos, os quais relacionam a palavra ao corpo. Entre eles estão as posturas, os olhares, o silêncio e os gestos. Esses elementos corporais dão suporte à comunicação verbal e, em alguns casos, pode até substituí-la. Para Zumthor (1997), trata-se da performance, uma ação oral-auditiva pela qual a mensagem poética é

concomitantemente transmitida e percebida, no tempo presente, em que o locutor assume voz, expressão e presença corporal (física), enquanto o destinatário, que não é passivo, também se inclui como presença corporal dentro da performance.

A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário, e circunstâncias (quer o texto, por outra via, com a ajuda dos meios lingüísticos as represente ou não) se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis. Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social: o que junta o locutor ao autor; e aquele em que se unem a situação e a tradição[...] (ZUMTHOR, 1997, p.33).

3. Linguísticos, que devem considerar a presença de marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, digressões, expressões idiomáticas, estratégias de regulação, provérbios, atos de fala positivos e negativos.

Ao enfatizar esses aspectos organizacionais, é importante refletir sobre o motivo de sua aparição ou ausência no discurso oral. Com isso, será possível associar os elementos que se manifestam na superfície textual e os motivos sociais, culturais e situacionais inerentes às práticas sociais do discurso oral.

Outro aspecto composicional da proposta metodológica foi o viés interacional da oralidade e a sua realização em vários gêneros e registros textuais que, segundo Antunes (2003), implica em possíveis intervenções do professor, de forma que o trabalho com a oralidade tenha as seguintes características:

Uma oralidade orientada para a coerência global - A escola precisa desenvolver atividades que priorizem a unidade temática do texto e a sua finalidade pretendida para a interação, já que todo texto se desenvolve a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico. Nessa perspectiva, o professor deve fazer a mediação para que os alunos tenham condições de identificar os aspectos globais do texto.

Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação - A utilização de elementos reiterativos ou conectores, como as repetições, substituições pronominais, associações semânticas entre palavras e conjunções, por exemplo, também estão presentes nos textos orais. É relevante fazer a análise de textos em sala de aula de forma a considerar esses elementos, esclarecendo que a oralidade também está suscetível aos preceitos da textualidade.

Uma oralidade orientada para as suas especificidades - Nesse ponto, é viável que o professor destaque os aspectos formais e funcionais que se diferenciam nos textos orais e escritos, pois as duas modalidades apresentam similaridades e diferenças entre si.

Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais - Os textos orais se expressam em tipos e gêneros, que serão mais ou menos formais dependendo do contexto em que acontecem. Com isso, faz-se necessário que o professor proponha atividades que desenvolvam nos alunos competências para saber se adequar às condições de produção e de recepção nas diferentes situações comunicativas.

Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social - É preciso desenvolver a competência comunicativa dos alunos, instigando expressões peculiares de um comportamento linguístico. Isso diz respeito à questão dos interlocutores e seus respectivos papéis na interação (quem fala primeiro, quem pode interromper, etc.).

Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto - A autora chama a atenção para o fato de que, além dos elementos morfosintáticos e semânticos do texto, existem outros de natureza suprasegmental, como a entonação e as pausas, que contribuem efetivamente na construção do sentido. E ressalta, também, a importância de explorar certas expressões fisionômicas e cênicas no processo de interação verbal.

Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas - Esse tipo de literatura deve ser apresentado na sala de aula de maneira que a expressão oral e os valores culturais sejam apreciados em sua natureza e não como pretexto para estudar a norma padrão da língua.

Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores - Para Antunes (2003, p. 105), “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem”. A competência de saber ouvir, escutar com atenção e respeitar a fala do outro tem sido pouco trabalhada nas salas de aula e isso dificulta, em grande parte, o processo de ensino e aprendizagem, pois não existe interação se não houver ouvinte.

Além de ressaltar as estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual e as possíveis intervenções do professor ao trabalhar com a oralidade no cotidiano escolar, se fez necessário recusar a “subalternidade da cultura popular” e dar a ela o seu lugar de direito no currículo escolar, que, há mais de quinhentos anos, aqui no Brasil, vem sendo expurgada e silenciada, por meio de práticas hierárquicas e desiguais, implicando no

reconhecimento e na valorização das identidades²⁷, dos múltiplos conhecimentos, das diversas formas de linguagem, das experiências acumuladas ao longo do tempo, das memórias, das histórias de vida e porque não dizer, dos saberes e dos fazeres do povo.

Existem nas culturas populares outros sistemas de conhecimento, diferentes da educação utilitária e instrumental vivenciada nas escolas, que são fontes de saber raros e preciosos. Sob esse prisma, propus também, que as ações pedagógicas abordassem aspectos relacionados à competência linguística que os alunos têm de sua língua materna e considerassem a sua vivência, noutras palavras, “as leituras de mundo” enfatizadas por Freire (1992), assim como às múltiplas linguagens presentes nas criações culturais populares, no imaginário, na memória do povo. Nesse sentido, considerei como pilar da proposta metodológica, a *literatura oral* partilhada pelos artistas populares do bairro de Mandacaru, viabilizando a inclusão de suas práticas culturais no universo escolar, corroborando as colocações de Nogueira (2012) sobre o horizonte de possibilidades que a inclusão do patrimônio literário na escola recobre:

[...] sempre que o professor valoriza o patrimônio literário oral da comunidade e, muito em particular, os textos literários orais que um aluno ou os alunos usam, está a reconhecer os seus códigos linguísticos, sociais e culturais. Desse modo, investe na cultura de cada um e de todos, e faz da sala de aula e da escola espaços de acolhimento que contribuirão para a melhoria da qualidade de vida pessoal e social (do lazer ao trabalho, do exercício da cidadania ao exercício profissional). Unindo pessoas, esta literatura aproxima culturas e povos. Daí o ponto de vista da UNESCO, em carta de recomendação assinada em 1989 em Paris: a literatura oral, tradicional e popular é patrimônio universal da Humanidade (NOGUEIRA, 2012, p. 24).

A proposta de trabalho foi desenvolvida de forma gradativa, durante quatro anos consecutivos, 2013, 2014, 2015 e 2016. Nesse percurso, as atividades foram divididas em três etapas: a formação continuada com um grupo de dezessete professores²⁸ do 6º ao 9º anos, com o objetivo de sensibilizá-los com a temática da cultura popular por meio de estudos e discussões, de planejar e orientar a realização de atividades sistematizadas envolvendo a literatura oral e a valorização dos artistas populares; a sensibilização dos discentes por meio do estudo de temas que integram a cultura popular, culminando em uma Mostra de Conhecimento prevista no Projeto Político Pedagógico²⁹ (PPP) da escola; e, finalmente, a participação dos artistas populares do bairro de Mandacaru no cotidiano escolar.

²⁷ Segundo Hall (2003, p. 432) “[...] a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um „posicionamento“ ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade”.

²⁸ Participaram da formação continuada os professores das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes, Educação Física e Ensino Religioso.

²⁹ O projeto político pedagógico (PPP) é um documento que tem como característica uma proposta de construção coletiva e que abrange todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Ele orienta as ações políticas e

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 18 - Formação com os professores (a)



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 19 - Formação com os professores (b)



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Com a finalidade de dar os primeiros passos rumo à inclusão da cultura popular no cotidiano escolar, foi necessário trabalhar a temática com os professores de forma contínua e sistematizada. Nessa etapa, ocorreram oito encontros, realizados nos meses de março e abril de 2013, com os professores de 6º ao 9º anos para realizar estudos sobre os aspectos inerentes a oralidade, a cultura popular e para planejar as ações a serem desenvolvidas com os alunos.

Os encontros com os professores da escola aconteceram semanalmente, com cinco horas/aulas de duração, conforme o calendário estabelecido pela SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura) da Prefeitura Municipal de João Pessoa destinado aos planejamentos pedagógicos e horários departamentais. Os grupos de estudo e discussões foram organizados de forma interdisciplinar, como se pode observar nas informações do quadro abaixo:

Quadro 2 – Grupos de estudos e discussões na formação continuada dos professores

DIAS DA SEMANA	DISCIPLINA E QUANTIDADE DE PROFESSORES
Segunda-feira	História (2), Geografia (2)
Terça-feira	Educação Física (2) e Ciências (2)
Quarta-feira	Língua Portuguesa (3) e Língua Inglesa (1)
Quinta-feira	Matemática (3), Ensino Religioso (1) e Artes ³⁰ (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Bianca Farias da Silveira

pedagógicas de forma que elas possam cumprir a sua função social. Fernandes e Freitas (2007, p. 38), enfatizam que “o projeto político-pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola”. Nesse sentido, o documento precisa ser avaliado e redimensionado periodicamente, a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, quais entraves que estão interferindo no processo educativo e o direcionamento de novas medidas para as mudanças essenciais.

³⁰ Conforme a SEDEC, os horários destinados aos planejamentos pedagógicos e departamentos dos professores de Artes devem acontecer na Sexta-feira, entretanto, visando o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, no período de formação continuada realizada por mim, foi possível fazer o remanejamento para a quinta-feira, sem prejudicar a dinâmica das aulas.

Os encontros para os estudos, discussões e planejamento das atividades foram organizados de acordo com os seguintes temas e objetivos propostos:

a) Primeiro encontro

Conteúdo: Cultura popular e sociedade brasileira

Objetivo: Distinguir as concepções de cultura popular a partir dos folcloristas e dos membros do Centro Popular de Cultura, perpassando os termos tradição e transformação, envolvidos pela questão nacional, problematizados pelas Ciências Sociais no decorrer do século XX.

Referencial teórico: Ayala e Ayala (2006, p. 31- 42).

b) Segundo encontro

Conteúdo: Patrimônio Imaterial

Objetivo: Compreender o que são bens culturais de natureza imaterial.

Referencial teórico: (Dados extraídos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>)

c) Terceiro encontro

Conteúdo: Memória individual e memória coletiva

Objetivo: Discutir os meandros da memória individual e coletiva, assim como a sua importância para o campo da cultura.

Referencial teórico: Halbwachs (2006, p. 29-70)

d) Quarto e quinto encontros

Conteúdo: Aspectos histórico-culturais do bairro de Mandacaru

Objetivo: Conhecer os aspectos histórico-culturais do bairro de Mandacaru.

Referencial teórico: Macedo (2009)

e) Sexto encontro

Conteúdo: Cultura popular e eventos institucionais: alguns elementos para reflexão

Objetivo: Perceber as implicações que permeiam a relação entre a cultura popular e os eventos institucionais.

Referencial teórico: Marcos Ayala (Compêndio “Tópicos para discussão em literatura, história e memória cultural”, s/d, p. 9-20).

f) Sétimo encontro

Conteúdo: Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais

Objetivo: Discutir os pressupostos teóricos sobre o ensino da oralidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos

Referencial teórico: Gois *et al* (2012, p. 37-56)

g) *Oitavo encontro*

Conteúdo: Mostra de Conhecimento sobre a cultura popular

Objetivo: Planejar e organizar a Mostra de Conhecimento sobre cultura popular.

Nesse encontro todos os professores foram reunidos de uma só vez, em um planejamento pedagógico geral. Cada docente assumiu a responsabilidade de coordenar os trabalhos de uma turma. Os temas escolhidos pelo grupo de professores versaram sobre as seguintes temáticas:

6° A - Artesanato

6° B - Lapinha

6° C – Emboladores de coco

7° A - Cordel

7° B – Contadores de histórias

7° C – O bairro Mandacaru

8° A – Plantas medicinais e rezadeiras

8° B – Elba Ramalho e Cátia de França (homenageadas do ano cultural 2013 da PMJP)

9° A – Feira livre

9° B - Festas populares

Nesse mesmo encontro, os professores definiram como seria o formato da Mostra de Conhecimento, evento previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, que acontece sempre no final do ano letivo, cujo tema norteador foi “A cultura popular”. Nesse planejamento, resolveu-se, em comum acordo, que os alunos seriam orientados a fazer as pesquisas com os membros da comunidade e que a escola também estaria aberta para receber os artistas e pessoas envolvidas com a cultura popular, mas, nos dias de culminância da Mostra, as exposições e apresentações ancoradas na oralidade ficariam restritas apenas a comunidade escolar. Essa decisão foi tomada pela equipe diretiva e pedagógica como forma de precaução da violência envolvendo os alunos da escola, que têm demonstrado, em alguns casos, envolvimento com *gangs* e facções.

É importante ressaltar que essa primeira etapa, de formação continuada com os professores de 6° ao 9° anos da escola, se constituiu como uma ação fundamental, mas não esgota as necessidades de seguir adiante com estudos específicos relacionados à cultura popular e as suas práticas no ambiente escolar. Contudo, abre caminhos para que aconteça, de forma efetiva, a inclusão da literatura oral no currículo escolar, haja vista a sensibilização e o

reconhecimento do corpo docente para a emergência de trabalhar a temática proposta no cotidiano das aulas.

4.2. A SENSIBILIZAÇÃO DOS ALUNOS: O ESTUDO DE TEMAS DA CULTURA POPULAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Após a escolha dos temas, os professores inseriram em seus planos de aulas semanais os conteúdos relacionados à cultura popular. Eles trabalharam a temática de forma intensiva durante cinco meses, de maio a outubro de 2013. Foi perceptível a sensibilização e o envolvimento dos alunos em relação às manifestações culturais.

As aulas ficaram mais interativas e dinâmicas porque os professores optaram por uma metodologia lúdica, pautada nos gêneros orais, que despertaram a atenção e a curiosidade dos alunos. Os discentes entrevistaram antigos moradores do bairro de Mandacaru para obter informações sobre o local, fizeram pesquisas relacionadas aos contos populares junto aos seus familiares, debruçaram-se sobre o estudo das plantas medicinais e da existência de rezadeiras na comunidade mandacaruense, conversaram com artesãos, fizeram a leitura de cordéis, pesquisaram e organizaram seminários sobre a biografia e a obra das cantoras paraibanas Elba Ramalho e Cátia de França, fizeram leituras das letras das músicas e dublaram as cantoras, criaram e apresentaram um *rap*³¹ sobre a cultura popular, ensaiaram algumas emboladas dos cantadores Caju e Castanha, encenaram peças teatrais, visitaram a feira livre frequentada pela

³¹ Segundo Alves (2013, p. 75) “As origens periféricas dos gêneros *Rap* e *Repente* os une no contexto, cada vez mais latente de globalização e troca cultural, entre as regiões do Brasil”. Na região nordeste, onde os *rappers* convivem desde criança com a tradição das variadas categorias de poetas repentistas, é notório o fato de que o improviso na rima venha se integrando a outras modalidades culturais existentes, como o *rap*, por exemplo. Tanto nas performances poéticas dos *rappers* quanto dos emboladores, é possível observar o uso da pausa, da melodia, da entonação e do silêncio, elementos que integram a linguagem oral. Tendo como norte a concepção de gênero de Bakhtin (2011), percebo que o *rap* e o *repente* apresentam similaridades não apenas no *conteúdo temático*, mas também na *construção composicional*, considerando o canto falado e os diálogos com a literatura. No caso do *repente*, citando em muitos casos a poesia grega e o trovadorismo. O *rapper* também dialoga com a literatura na medida em que se observa uma reinvenção da poesia na forma de *rap*, ressaltando personagens do cenário urbano. Quanto ao *estilo*, tem a questão da rima e da improvisação, embora cada um tenha as suas especificidades.

comunidade mandacaruense a fim de ouvir e registrar os dizeres dos vendedores, enfim, começaram a desenvolver, de forma sistemática, as habilidades de ouvir, contar, ler, registrar, cantar, dançar, produzir textos orais e apresentar-se em público.

Na quinzena anterior à Mostra de Conhecimento da escola, os alunos e os professores demonstraram entusiasmo para concluir os trabalhos que seriam apresentados, tanto na exposição visual (maquetes, murais, stands), quanto nas apresentações orais (teatro, música, dança, leitura e seminário). A dinâmica das aulas foi alterada, já que os professores ficaram a maior parte do tempo nas turmas em que estavam coordenando os trabalhos. Respirava-se no ambiente escolar um clima de alegria e dedicação.

4.2.1 A Mostra de Conhecimento sobre cultura popular

O evento aconteceu nos dias 23 e 24 de outubro de 2013. Foram utilizados para as exposições e apresentações dois ambientes: o da biblioteca e o da quadra de esportes. A organização foi feita de forma que as turmas pudessem assistir às apresentações umas das outras. O circuito de apresentações da Mostra de Conhecimento aconteceu da seguinte forma:

Quadro 3 - 1º Dia de apresentações: Quarta-feira, 23/10/2013

Local	Quadra de esportes
13:00 as 15:15	Os 6ºs apresentaram para os 7ºs.
15:15 as 15:30	Intervalo
15:30 as 17:45	Os 7ºs apresentaram para os 6ºs.
Local	Biblioteca
13:00 as 15:15	Os 8ºs apresentaram para os 9ºs.
15:15 as 15:30	Intervalo
15:30 as 17:45	Os 9ºs apresentaram para os 8ºs.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Quadro 4 - 2º Dia de apresentações: Quinta-feira, 24/10/2013

Local	Biblioteca
13:00 as 15:15	Os 6ºs e o 7º C apresentaram para os 8ºs.
15:15 as 15:30	Intervalo
15:30 as 17:45	Os 8ºs apresentaram para os 6ºs.
Local	Quadra de esportes
13:00 as 15:15	Os 7ºs apresentaram para os 9ºs.
15:15 as 15:30	Intervalo
15:30 as 17:45	Os 9ºs apresentaram para os 7ºs.

Fonte: Organizado pela pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Imagens de alguns trabalhos apresentados na Mostra de Conhecimento:

Figura 20 - Apresentação sobre a lapinha



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 21- Apresentação referente aos dizeres da feira



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 22 – Entrevista com uma rezadeira



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 23 – Exposição de folhetos nordestinos



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 24- Apresentação de emboladas



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 25 –Receitas culinárias e degustação



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

A organização do circuito de apresentações da Mostra de Conhecimento possibilitou que os alunos tivessem um contato inicial com os diversos temas que perpassam a cultura, suscitando a curiosidade pelas manifestações de cultura popular e o reconhecimento da pluralidade cultural.

A partir do relato oral dos professores e das observações feitas no cotidiano escolar, foi possível perceber que, após a Mostra de Conhecimento sobre a cultura popular, os alunos demonstraram maior interesse e participação nas aulas. É provável que isso tenha acontecido por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato dos conteúdos abordados fazerem parte da vivência dos alunos, tornando-os protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem e não meros espectadores que assistem às aulas de maneira distante, que tem apenas conteúdos que causam-lhes estranhamento devido à falta de respeito com a sua identidade, seu modo de se expressar e com a sua cultura. O segundo relaciona-se à metodologia empregada pelos professores, que deixaram as aulas mais dinâmicas e interativas, abrindo espaço para uma participação mais construtiva e efetiva dos alunos, pais, artistas e moradores do bairro no ambiente escolar. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que um trabalho sistemático com cultura popular na escola requer ações contínuas na prática docente, que favoreçam o acesso ao aprofundamento de informações sobre essa temática, assim como a oportunidade de partilhar experiências com outros profissionais de forma a contribuir para a ressignificação do fazer pedagógico.

A Mostra de Conhecimento sobre “cultura popular” sensibilizou os professores e os alunos da escola para a importância de valorizar e de inserir no currículo escolar as diversas manifestações de cultura popular e, conseqüentemente, da língua na modalidade oral de uma forma mais aprofundada, considerando a sua especificidade, variação e usos em determinados contextos sociais. Contudo, não foi um processo fácil. Da sensibilização da temática à execução das atividades mais elaboradas relacionadas à literatura oral, me deparei com muitos entraves no processo educativo, relatados no tópico seguinte.

4.3 A INCLUSÃO DA CULTURA POPULAR NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM PROCESSO LENTO E GRADATIVO

Embora exista uma gama de discussões relacionadas à inclusão da diversidade cultural nas escolas e Leis sobre os princípios norteadores do ensino relacionados à inclusão da cultura, como se observa no Artigo 215, da Constituição Federal (1988) que determina: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura

nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96), que também estabelece que o processo de ensino e aprendizagem considere a questão cultural em todas as modalidades e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que orientam a realização de uma prática relacionada à pluralidade cultural, não foi fácil tirar do papel e vivenciar no processo educativo da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro o que preconizam os documentos.

A inserção da cultura popular no currículo escolar foi acontecendo de forma lenta e gradativa, à medida que os professores foram se conscientizando da importância de trazer essa temática para o cotidiano escolar. Entretanto, não foi um processo simples. Nesse percurso, deparei-me com a resistência de alguns professores para incluir as manifestações de cultura popular em suas aulas, já que elas não faziam parte do conteúdo programático das disciplinas. No documento que regia as ações político-pedagógicas da escola, o PPP (2013), a questão cultural foi mencionada em um dos objetivos norteadores do processo de ensino e aprendizagem de maneira muito superficial, observe: “Priorizar o respeito e a pluralidade cultural que perpassa pela ação inclusiva em seus vários aspectos quer sejam físicos, mentais, cognitivos, culturais, morais ou éticos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 10). Essa orientação do trabalho pedagógico cumpre, em parte, o aspecto burocrático, preconizado nos documentos oficiais já citados. Entretanto, o PPP da escola (2013) não apontava as especificidades que perpassam o enfoque cultural, com as suas múltiplas possibilidades de trabalho, entre elas, a literatura oral presente nas manifestações de cultura popular e o contexto de produção em que acontecem, abrindo assim, uma fresta no compromisso dos professores para trabalhar os temas sugeridos. Outro entrave foi o fator tempo. Muitos professores alegavam que não dava tempo de incluir em seus planos de curso um conteúdo “extra” relacionado à cultura popular, ainda que reconhecessem a sua importância para a formação dos alunos, devido à obrigação de cumprir os conteúdos programáticos no tempo determinado pela LDB (9394/96)³² e a quantidade de aulas previstas para as disciplinas conforme orientações da SEDEC³³. Contudo, o trabalho foi florescendo. De 2014 a 2016, nos planejamentos pedagógicos, eu continuei o trabalho de orientação referente à organização de atividades sistemáticas relacionadas à cultura popular. Os professores passaram a incluir e a valorizar os textos orais durante as aulas, as atividades escolares não se restringiam apenas

³² A LDB (9394/96) estabelece que a carga horária mínima anual será de 800 horas para o ensino fundamental, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, excluindo o tempo reservado aos exames finais quando houver.

³³ A SEDEC de João Pessoa orienta o cumprimento anual da quantidade de aulas previstas para cada disciplina: Língua Portuguesa - 240, Matemática - 200, História - 160, Geografia - 120, Ciências - 160, Educação Física - 120, Artes - 80, Inglês - 80, Ensino Religioso - 40.

aos muros da escola, a dinâmica das atividades escolares começava a mudar. Os alunos, juntamente com os seus professores, começaram a frequentar os ensaios de grupos culturais do bairro e a presença dos artistas populares na escola passou a fazer parte do cotidiano escolar, trazendo, com isso, o reconhecimento da variedade linguística presente nas manifestações culturais, o respeito aos artistas populares e o despertar para a sensibilidade do “saber ouvir”, necessário à prática e ao estudo da literatura oral.

4.4 A PRESENÇA DOS REPRESENTANTES DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA

4.4.1 Mestre Maciel da lapinha no cotidiano escolar

Desde o início dos nossos encontros, Mestre Maciel se prontificou a partilhar o seu conhecimento sobre a tradição cultural da lapinha no ambiente escolar. Em abril de 2014, o Mestre foi até a escola e deu uma palestra sobre a origem da lapinha. Na ocasião, estava presente a professora de Língua Portuguesa, que cedeu o espaço da aula (duas horas/aulas) para o Mestre Maciel, os alunos do 6º ano, que já tinham sido orientados pela professora para receber o artista popular e eu, a pesquisadora.

Figura 26 - Mestre Maciel na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Logo no começo das suas explanações, Mestre Maciel percebeu que os alunos não tinham os “ouvidos treinados”, eles falavam e se desconcentravam facilmente, embora a professora de Língua Portuguesa, responsável por coordenar as atividades dessa turma, já

tivesse conversado com eles sobre o ouvir e a importância dessa habilidade para as culturas orais. Contudo, essa prática não acontecia com regularidade no cotidiano escolar, prejudicando, muitas vezes, o desenvolvimento das aulas, influenciando negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Então, o Mestre conversou com a turma sobre a importância do ouvir para aprender o que está sendo dito, constituindo, assim, o seu primeiro ensinamento.

Durante todo o tempo que permaneceu na sala de aula, Mestre Maciel suscitou a interação dos alunos, fazendo-lhes perguntas sobre os esclarecimentos que ele fez relacionados a manifestação da lapinha. Dessa maneira, os alunos treinavam a habilidade de ouvir e a concentração, pois sabiam que, a qualquer momento, o Mestre podia lhe fazer uma pergunta relacionada à sua explicação. Mestre Maciel andava de um lado para o outro e quando os alunos, por algum motivo, desconcentravam-se, o Mestre caminhava se aproximando do aluno e continuava a explicação. Com essa técnica, o discente voltava a se concentrar na palestra, sem que a professora, ou eu mesma, precisasse fazer uma intervenção.

O fato do Mestre Maciel estar na escola com o tempo determinado, no caso, duas horas/aulas por semana, fez com que ele projetasse a sua atuação pedagógica, selecionando os temas das palestras com a finalidade de desenvolver um bom trabalho na sala de aula. Os PCNs de Língua Portuguesa fundamentam a ação do Mestre:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas [...] (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.49).

Em sua primeira participação na sala de aula, ele conversou com os alunos sobre a fundação da cidade de João Pessoa e a festa da padroeira Nossa Senhora das Neves, para contextualizar a questão religiosa e introduzir as explicações referentes à origem da lapinha.

Na semana seguinte, o Mestre deu a segunda palestra, dessa vez sobre os personagens da lapinha. Ele explicou a função de cada um nas apresentações e mostrou algumas fotos da Lapinha Jesus de Nazaré para os alunos, que reconheceram entre os participantes pessoas de sua família e amigos que moravam próximo às suas residências. Nesse encontro, os alunos pareciam mais interessados: eles ouviam com atenção e interagiam com o Mestre, respondendo as perguntas que ele fazia.

No terceiro encontro com a turma, Mestre Maciel trouxe um DVD da lapinha infantil, gravado em 2013, para mostrar a atuação do grupo cultural. Na sala de vídeo da escola, os alunos, a professora de Língua Portuguesa e eu, assistimos às apresentações. Em seguida, Mestre Maciel explicou que, para dar tudo certo, era necessário ter muita dedicação. Por fim, ele nos convidou para assistir a um ensaio no Centro de Referência da Cidadania, que fica nas proximidades da escola.

O quarto momento de aprendizagem com o Mestre aconteceu durante o ensaio da Lapinha Jesus de Nazaré. Quando chegamos lá, os alunos se acomodaram nas dependências do Centro para assistir ao ensaio e o Mestre anunciou no microfone a satisfação de ter os alunos e funcionários da escola prestigiando a sua lapinha. Os participantes demonstraram respeito pelo Mestre e dançaram com muito entusiasmo, contagiando a todos com o prazer que eles tinham em participar dessa manifestação cultural.

Figura 27 - Ensaio da Lapinha Jesus de Nazaré



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Figura 28- Alunos assistindo ao ensaio da lapinha



Fonte: Arquivo pessoal de Bianca Farias da Silveira

Daí em diante, com os alunos já familiarizados com a temática da cultura popular e com a literatura oral que ancora as manifestações culturais, foi realizado na escola, nos três anos consecutivos, estudos contínuos e interdisciplinares relacionados às manifestações de cultura popular em âmbito local e nas outras regiões do Brasil, priorizando os textos orais e as performances dos participantes.

4.4.2 Seu Elias no processo de ensino e aprendizagem

A primeira participação de Seu Elias na escola aconteceu no dia dezoito de novembro de 2014, por intermédio dos próprios alunos do 6º ano, que foram desafiados pela professora de Língua Portuguesa a trazer para o ambiente escolar um cordelista para ser entrevistado. No

momento, a equipe pedagógica estava desenvolvendo um projeto de leitura com foco nos gêneros orais formais.

Recentemente muitas pesquisas vêm se concentrando no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. De um lado estão aqueles que fazem parte da aprendizagem escolar como a exposição, a entrevista, o relato de experiência, a discussão em grupo, entre outros. E do outro, aqueles que fazem parte da vida pública de uma maneira geral, como a negociação, o debate regrado, o testemunho diante de uma instância oficial, etc. Os alunos precisam aprender a utilizar os gêneros orais nas mais diversas situações comunicativas, entre eles os gêneros formais públicos, regulados por restrições exteriores, que dificilmente são aprendidos sem intervenções didáticas.

Entretanto, acrescento que deve haver uma aproximação dos gêneros com a vida cotidiana dos alunos, ou seja, uma aproximação com os elementos que compõem a cultura na qual os alunos estão imersos. Desconsiderar a linguagem que o aluno está acostumado a falar e a ouvir, aceitando como correta apenas a linguagem normativa e fazer simulações dos gêneros no ambiente escolar não é suficiente para envolver os alunos no trabalho com a modalidade oral, ainda que seja um processo permeado por intervenções didáticas. É preciso fazer com que o aluno seja o centro da aprendizagem, que a sua linguagem e as suas vivências sejam o fio condutor do novo conhecimento.

É possível ensinar os gêneros formais públicos, como insistem os documentos e pesquisas em torno do oral como objeto de ensino (PCNs 1998, Schneuwly e Dolz 2004, entre outros), sem desconsiderar a identidade e o meio em que o aluno vive. Esse processo de construção do conhecimento sobre as formas de utilização da língua vai acontecer por meio da inter-relação entre os gêneros formais e não formais e por meio da reflexão sobre o uso da língua nos mais variados contextos.

Nessa perspectiva, as ações do projeto de leitura em desenvolvimento, relacionadas aos gêneros orais formais, foram organizadas de forma a manter um diálogo constante com a cultura popular, conforme sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 5- Projeto Gêneros orais formais: atividades propostas

Turma	Gênero oral	Atividades propostas
6º ano	Entrevista	Entrevistar um cordelista morador do bairro de Mandacaru
7º ano	Notícias do rádio	Ouvir e transcrever as notícias divulgadas nas rádios comunitárias do bairro
8º ano	Seminário escolar	Pesquisar informações histórico-culturais do bairro de Mandacaru e apresentar por meio de seminário
9º ano	Debate	Simular um debate sobre as políticas públicas ideais para o bairro de Mandacaru

Fonte: Organizado pela pesquisadora Bianca Farias da Silveira

A entrevista³⁴ com Seu Elias aconteceu no espaço da biblioteca escolar. Estavam presentes os professores de Língua Portuguesa, Artes e História, o monitor de recursos audiovisuais, as turmas de 6º ano e eu. As perguntas foram preparadas antecipadamente pelos próprios alunos sob a orientação da professora de Língua Portuguesa.

Figura 29 - Momento de entrevista com Seu Elias na biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Quando chegou ao local da entrevista, Seu Elias sentou em uma cadeira reservada para ele entre os dois alunos entrevistadores. Ele respondeu às perguntas feitas pelos discentes com riqueza de detalhes, referentes à sua aprendizagem e vivência relacionada à literatura em estudo. Quando os discentes pediram para Seu Elias dizer ou cantar os cordéis que sabia, a dinâmica da sua apresentação mudou. Seu Elias sorriu, pigarreou limpando a garganta e começou a declamar o cordel intitulado “Arrependimento de uma filha”. De imediato, alguns alunos que estavam conversando na hora da entrevista pararam para ouvir e prestigiar a performance de Seu Elias. Quando ele terminou, olhou para mim para saber se podia continuar apresentando, devido ao tempo, e eu lhe disse que podia continuar as apresentações. Aproveitei o ensejo e pedi um cordel cantado. Seu Elias ficou em pé, arrumou a calça, pigarreou novamente e começou a cantar. A reação da plateia era de admiração e espanto pelo fato dele ter todos os versos guardados em sua memória. De forma espontânea, um aluno expressou: “esse bicho é bom!”. Ao término das apresentações, o público aplaudiu Seu Elias, que também agradeceu pelo convite e pela colaboração dos alunos, ao fazer silêncio, durante as suas exposições.

A participação de Seu Elias no processo de ensino e aprendizagem aconteceu de forma mais intensa em 2015. Estavam em desenvolvimento as ações de um projeto interdisciplinar

³⁴ A transcrição dessa entrevista feita com Seu Elias encontra-se no capítulo II desta tese.

de leitura voltado para a literatura de cordel. As atividades aconteceram durante dois bimestres letivos, envolvendo as dez turmas de 6º ao 9º anos, culminando na Mostra de Conhecimento do corrente ano prevista no PPP da escola.

Para o desenvolvimento do projeto, foram priorizadas atividades lúdico-pedagógicas que incluiu músicas, danças, declamações e encenações. As professoras de Língua Portuguesa e de Artes inseriram em suas aulas vários conteúdos relacionados aos folhetos, entre eles: as xilogravuras, a entonação na leitura dos cordéis, a biografia de poetas populares reconhecidos. Os alunos ouviram CDs de repentistas, emboladores de coco e encenaram algumas histórias contadas nos folhetos. Seu Elias participou ativamente desse projeto. Ele apresentou nas salas de aula os textos orais armazenados em sua memória e esclareceu para os alunos a importância das rimas e da métrica na composição de um cordel.

Figura 30 - Seu Elias explicando aos alunos sobre a forma composicional do cordel



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Na culminância da Mostra de Conhecimento, intitulada “O cordel na escola”, Seu Elias compôs a mesa de honra e atuou como jurado, juntamente com os professores, especialistas e gestores da escola. Na abertura do evento, eu reconheci publicamente a sua presença e o convidei para cantar um cordel. Em seguida, os grupos de alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos relacionados aos folhetos e participaram de uma competição de leitura, na qual eles tinham que dizer ou cantar um cordel. Os alunos participantes demonstraram familiaridade com o tema e desenvoltura nas apresentações dos textos. É importante salientar que o público soube apreciar os trabalhos apresentados com respeito, fazendo o silêncio necessário para ouvir o que estava sendo dito.

Figura 31 - A participação de Seu Elias como jurado na culminância do projeto de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Seu Elias integrou a equipe de jurados e entregou as premiações simbólicas aos alunos ganhadores da competição de leitura. A Mostra de Conhecimento foi encerrada com a encenação do “Auto da Compadecida”, uma releitura da obra de Ariano Suassuna pelo Grupo de Teatro Circo Sem Pano³⁵, da cidade de João Pessoa.

4.4.3 O memorialista do bairro de Mandacaru na escola

A participação do memorialista Vicente Bezerra de Macedo na escola aconteceu em 2015, por meio de ações planejadas e organizadas para um bimestre letivo, cujas atividades foram pautadas em um trabalho interdisciplinar entre os professores.

No primeiro mês, os alunos estudaram algumas particularidades que envolvem a língua na modalidade oral e os aspectos histórico-culturais do bairro de Mandacaru, baseados na obra de Macedo (2009). A inclusão dos conteúdos propostos foi feita conforme as seguintes áreas do conhecimento:

Língua Portuguesa: incluíram nas aulas, de forma mais sistematizada, conteúdos relacionados à variação linguística, aos contadores de histórias, as narrativas orais e o seu contexto de produção, o imaginário popular, o testemunho e a biografia de Macedo, o memorialista do bairro;

³⁵ O Grupo de Teatro Circo Sem Pano foi fundado em 12 de dezembro de 1991, sob a direção de Bento Junior. Entre os artistas está a professora de Artes Cênicas da escola, Francijane Cavalcante, que vem desenvolvendo com os alunos dos 6ºs aos 9ºs anos um trabalho contínuo de expressão oral e corporal.

História: nessa disciplina, os conteúdos versaram sobre a história de vida, o depoimento como registro, a história do bairro e o patrimônio histórico-cultural da comunidade de mandacaruense;

Geografia: inseriram nas aulas a questão física do bairro de Mandacaru por meio de discussões e do registro de imagens comparativas dos mais variados espaços que constituem o bairro, entre eles o rio Mandacaru, o mangue, o viveiro de camarões, a pedreira, etc.;

Matemática: agregaram à lista de conteúdos os dados estatísticos relacionados ao crescimento populacional do bairro de Mandacaru;

Ciências: entre os conteúdos estudados estavam os cuidados com a saúde, oferecidos nos PSFs (Posto de Saúde da Família) do bairro;

Inglês: nessa disciplina, foram observadas palavras e expressões “emprestadas” da Língua Inglesa que nomeiam os estabelecimentos comerciais do bairro;

Ensino Religioso: a diversidade religiosa encontrada no bairro de Mandacaru integrou a matriz curricular dessa disciplina;

Educação Física: entre os conteúdos abordados, estavam a dança dramática e os esportes praticados no bairro.

Artes: integraram o escopo de conteúdos as manifestações de cultura popular existentes no bairro, como a lapinha, as tribos indígenas, as escolas de samba, os ursos, a nau catarineta e as quadrilhas juninas.

No segundo mês, após o estudo das particularidades relacionadas ao bairro e à comunidade mandacaruense, a partir da obra de Macedo (2009), os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma palestra realizada pelo memorialista, que aconteceu no dia 28 de outubro de 2015.

Figura 32 - Seu Gerson dando uma palestra para os alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

No dia da palestra “O surgimento e o crescimento do bairro de Mandacaru”, o memorialista veio acompanhado do seu filho, que é professor de História da rede estadual da Paraíba, do locutor e dono da Radio E.C Som³⁶, Elias Cavalcante, que fez a apresentação do historiador empírico e mediou a interação com os alunos. Seu Gerson trouxe, ainda, dois amigos de infância que, conforme o seu depoimento, assim como ele, também testemunharam o surgimento e o crescimento do bairro de Mandacaru. Provavelmente, Seu Gerson trouxe consigo essas pessoas para atestar a veracidade da história que conta sobre o surgimento e o desenvolvimento do bairro, já que a única literatura existente sobre o lugar, pelo menos até o momento, foi relatada e sistematizada exclusivamente por ele, valendo-se da sua vivência e testemunho dos acontecimentos locais. Necessitando, portanto, da confirmação de outras testemunhas para conferir a verossimilhança dos fatos narrados e o tão sonhado reconhecimento de estatuto literário, corroborando, assim, o pensamento de Aguiar (1998) ao enfatizar os destaques dados aos memorialistas, tanto nos manuais de história, quanto nos de literatura:

Certamente, tanto os manuais de história quanto os de literatura não costumam dar destaques aos memorialistas. Num campo e noutro, talvez o gênero seja considerado menor, um subgênero, pelo subjetivismo das impressões, prejudicial a objetividade que se espera do historiador; pela adesão ao retrato, que pode empobrecer o texto ficcional. No campo da crítica literária, o maior problema foi sempre medir os graus entre verdade e verossimilhança no discurso memorialístico. Em princípio, mais próxima do verídico que os demais gêneros, com muito de testemunho e de confissão, as memórias acabaram sendo catalogadas numa espécie de gênero próprio, menor entre os maiores, o “memorialismo”, através do qual vem logrando o reconhecimento do seu estatuto literário (AGUIAR, 1998, p. 23).

Para apoiar a história que conta, além das testemunhas que acompanharam Seu Gerson no evento, ele trouxe consigo várias fotos antigas do local e cópias das escrituras de terrenos e casas antigas documentadas pelo seu irmão, Getúlio Bezerra de Macedo, administrador dos loteamentos, na fase inicial do bairro.

Orientados previamente pelos professores, os alunos, em sua maioria, se concentraram nas explicações de Seu Gerson sobre a história do bairro e interagiram com ele fazendo questionamentos.

No final da palestra, Seu Gerson convidou os alunos para visualizar um painel que ele mesmo construiu com fotos antigas do bairro. À medida que os alunos passavam pela exposição, o memorialista fazia breves esclarecimentos sobre as imagens. Por fim, os alunos e

³⁶ Segundo Medeiros (2014), a Rádio E.C Som funciona há treze anos no bairro de Mandacaru (considerando o ano em que a pesquisa sobre as rádios comunitárias do bairro foi feita) na própria residência do senhor Elias Cavalcante. Ao todo são sessenta caixinhas de som espalhadas pelas ruas do bairro com grande circulação de veículos e pedestres, instaladas em pontos estratégicos próximos a feira, estabelecimentos comerciais e paradas de ônibus.

os professores demonstraram-se satisfeitos com a desenvoltura e segurança de Seu Gerson ao explicar sobre os aspectos histórico-culturais de Mandacaru, reconhecendo a sua obra (2009) como literatura do bairro.

4.5 A NECESSIDADE DE AÇÕES CONTÍNUAS COM A CULTURA POPULAR NA ESCOLA

Em 2016, a cultura popular continuou no foco das ações pedagógicas da escola, completando o quarto ano de atividades planejadas e sistematizadas envolvendo a literatura oral. Dessa vez, as ações foram incorporadas ao Projeto Patrimônio Histórico-cultural, em cumprimento das orientações da SEDEC, que determinaram que todas as escolas da rede municipal deveriam trabalhar esse tema em decorrência da necessidade de reconhecimento e valorização do patrimônio material e imaterial da cidade de João Pessoa. Entretanto, as escolas tinham autonomia para projetar as atividades em um tema específico a ser estudado.

Ao conversar com os professores da escola sobre a proposta da SEDEC, foi unânime a decisão por dar continuidade aos trabalhos já iniciados sobre as manifestações de cultura popular existentes no bairro de Mandacaru, gerando o projeto intitulado “Patrimônio histórico-cultural do bairro de Mandacaru”, cujas ações foram desenvolvidas entre os meses de março a novembro do ano de 2016, culminando na Mostra de Conhecimento da escola.

No percurso de desenvolvimento do projeto, os professores e os alunos pareciam estar bem familiarizados com a temática, de forma que a necessidade da minha intervenção na orientação das atividades aconteceu com menos intensidade. A essa altura, os professores já propunham atividades que valorizavam a língua oral e a práxis das manifestações de cultura popular em suas aulas. Professores e alunos aceitavam e respeitavam a presença dos artistas populares na escola com naturalidade, somando-se a isso, reconheciam as múltiplas linguagens que perpassam o mundo da cultura. Com outras palavras, a semente da valorização da cultura popular no ambiente escolar já havia sido plantada e estava florescendo gradativamente no cotidiano da escola.

A culminância do projeto Patrimônio histórico-cultural do bairro de Mandacaru aconteceu nos dias dezenove, vinte e vinte e um de outubro de 2016. Apesar dos entraves durante a construção dos trabalhos, como ventiladores das salas de aula quebrados e a escassez de materiais para o desenvolvimento das atividades, houve muitos avanços no que concerne à aprendizagem dos alunos. Em sua maioria, os educandos demonstraram motivação para buscar informações sobre o bairro com o apoio de familiares, de moradores antigos e do

memorialista José Vicente de Macedo, o Seu Gerson da “história de Mandacaru”. Os discentes fizeram pesquisas bibliográficas e de documentos oficiais sobre o “Trem de Mandacaru”, reconhecendo-o como patrimônio do bairro, além da pedreira, do viveiro de camarões, do rio Mandacaru e do manguezal. Adentraram, também, as pesquisas de campo relacionadas ao universo cultural do bairro, gravando as manifestações de cultura popular, a exemplo das tribos indígenas Tupiguarani e Tupinambás, da Lapinha Jesus de Nazaré, do Mestre Maciel, das quadrilhas juninas, da escola de samba e da realização de entrevistas com as rezadeiras moradoras do bairro.

Figura 33 - Banner produzido pelos professores retratando a história e a cultura do bairro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Figura 34 - Alunos apresentando sobre o patrimônio histórico-cultural de Mandacaru



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

A questão populacional do bairro de Mandacaru também compôs o universo de pesquisa dos alunos. Eles incorporaram aos seus estudos temáticas relacionadas ao preconceito existente com os homossexuais, a violência contra a mulher e a violência em detrimento das drogas. Para tanto, aplicaram questionários, realizaram entrevistas, categorizaram e analisaram os dados, elaboraram gráficos, vídeos, slides e fizeram encenações. Em todas as atividades, se constituíram como fundamental as técnicas estudadas em sala de aula sobre as particularidades da língua na modalidade oral e a utilização da voz para a apresentação de trabalhos em público.

Figura 35 – Alunos fazendo encenações teatrais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Os alunos tiveram contato com vários textos orais que integram as manifestações de cultura popular, entre eles, os textos cantados da Lapinha Jesus de Nazaré, de cordelistas locais, com destaque para Elias Cavalcante, que participou ativamente do processo educativo da escola e do cordelista contemporâneo, Francisco Diniz, professor da rede municipal e estadual da Paraíba. A contação de histórias também fez parte dos estudos dos alunos que pesquisaram contos populares conhecidos entre os familiares e amigos. A história do bairro e a vida dos moradores serviram como mote para a produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos, estimulando a imaginação e a criatividade com a criação de paródias e letras de músicas.

Não posso deixar de ressaltar a “veia artística” dos alunos ao produzirem imagens, ao dançar, cantar, encenar e, acima de tudo, o desenvolvimento do sentimento de apreciação da arte verbal e corporal, pilares das tradições culturais.

Figura 36 – Alunos dançando músicas da tribo indígena



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Figura 37 - Professora de Educação Física e os alunos dançarinos da lapinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Quanto aos professores, observei o envolvimento deles em todas as etapas do projeto, no planejamento, na orientação dos alunos para a realização dos exercícios propostos, na confecção de materiais pedagógicos, como por exemplo, as roupas e os adereços dos alunos brincantes da lapinha e, também, na exposição das produções nos dias de culminância do projeto.

No encerramento do evento, Mestre Maciel trouxe a Lapinha Jesus de Nazaré para abrilhantar ainda mais as apresentações, provocando admiração da equipe pedagógica e dos alunos pela forma que os componentes cantavam e dançavam as partes das jornadas selecionadas para a Mostra de Conhecimento. Arrancaram aplausos do público e pedidos dos discentes para tirar fotos com o grupo de lapinha, demonstrando que eles os reconheciam como artistas culturais.

Figura 38 - Apresentação da Lapinha Jesus de Nazaré



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Figura 39 – Os artistas populares posando para a foto com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Bianca Farias da Silveira

Diante das avaliações positivas relacionadas a esses quatro anos de experiência com a cultura popular nos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Ruy

Carneiro, encerro essa etapa da minha pesquisa com a certeza de que ainda há muito a se fazer na escola, de que o currículo escolar não deve se limitar a ações isoladas de manifestações culturais, mas que um trabalho pautado na literatura popular no cotidiano escolar, envolve o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento das múltiplas linguagens que as compõem, a sensibilidade à arte, a valorização dos artistas populares, assim como ações contínuas e interdisciplinares no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, observou-se que o termo cultura popular suscita uma heterogeneidade de sentidos, oscilando entre uma visão mais folclorista até uma concepção abordada a partir da história cultural, ganhando significações e gerando diversos estudos no campo de análise da cultura popular. Tais discussões passam por concepções teóricas que defendem uma posição conservadora, ressaltando as manifestações culturais populares como práticas isoladas e estáticas, que sobreviveram ao passado, e por concepções teóricas que defendem uma perspectiva crítica, a qual vê as manifestações culturais populares como parte de um contexto sociocultural historicamente situado, que se modifica conforme a necessidade.

No âmbito das concepções mais folcloristas, revela-se uma contradição que perpassa o valor semântico dos termos tradição e transformação, como se fossem antagônicos, presentes nos diversos embates relacionados a esse tema. Entretanto, estudos como os de Canclini (2013) apontam novos olhares para esse confronto. Para ele, é preciso pensar em tradição e transformação como processos complementares entre si, e não como excludentes, pois o termo tradição não implica, necessariamente, uma recusa à mudança, da mesma forma que a modernização não exige a extinção das tradições. Nesse contexto, a compreensão da cultura popular se distancia da ideia de registrar as manifestações culturais “antes que elas acabem” ou de “conservar” os patrimônios culturais como cantos, danças e festas, à maneira folclorista, inerte, presa ao passado, mas implica em entendê-la como uma prática do presente, indissociável da vida dos sujeitos que nela estão inseridos. Tomo por empréstimo a expressão utilizada por Lima (1984), ao definir o conto popular como “um fazer dentro da vida”³⁷, que se transforma de acordo com o contexto em que é realizado. Visto por esse ângulo, evidencia-se a percepção de que as manifestações culturais são estruturadas em uma série de elementos sociais que interagem constantemente, mantendo a cultura viva e contextualizada, suscitando um olhar atento para a voz dos sujeitos que participam da produção de seus bens culturais. Foi com esses princípios que recorri aos artistas populares de Mandacaru, Mestre Maciel da lapinha, Seu Elias do cordel e ao memorialista do bairro, Seu Gerson.

Conhecer a história de vida desses três representantes da cultura popular permitiu-me compreender que o cotidiano, as práticas culturais e a vida são elementos interligados numa mesma dimensão, indivisíveis. Passam pela necessidade de manter latente uma identidade

³⁷ Ayala (2015, p. 223) retomou a mesma expressão ao constatar que ela se aplica às diversas manifestações de cultura popular: “obtivemos elementos para reafirmar o que já tínhamos percebido antes: que a cultura popular é um fazer dentro da vida”.

construída a partir da tradição, das relações afetivas, das lembranças. Assim, tanto nos relatos concebidos por meio de entrevistas e depoimentos, quanto nas manifestações culturais de cada artista popular, revelam-se maneiras singulares de “ler e dizer” o mundo.

O desfiar da memória e o entrelaçamento das vozes de Mestre Maciel, de Seu Elias e de Seu Gerson foram fundamentais para que eu pudesse perceber a complexidade que envolve o contexto histórico-cultural do bairro de Mandacaru sob a ótica de seus representantes culturais, que ora revelaram o prazer, a dedicação e a satisfação em compartilhar a sua arte, ora dividiram os sentimentos de angústia pela forma como a cultura popular vem sendo tratada pelos poderes públicos, pelo rareamento das oportunidades de expor as manifestações, pela falta de investimento no grupo cultural e pela dificuldade de encontrar pessoas interessadas em aprender as tradições.

O posicionamento dos artistas populares frente aos entraves que permeiam a questão cultural em que estão inseridos mostrou-me quanto as sociedades “cultas e acadêmicas” deixam de aprender quando negligenciam os saberes populares com sua linguagem e estética própria, o fazer baseado nas experiências de vida, que se materializam na literatura oral através das representações, das interpretações e compreensões do cotidiano de homens e mulheres comuns.

No contexto escolar, a relação entre cultura e currículo tem sido conflituosa. Na história das teorias do currículo, observou-se que a relação entre currículo e cultura nas teorias tradicionais é fundamentada numa perspectiva estática e engessada de cultura, que é vista como um produto pronto e acabado. Os autores ligados às teorias críticas do currículo demonstraram preocupações sobre os conteúdos de ensino, apontando a importância de instigar reflexões relacionadas aos pressupostos ideológicos das disciplinas que compõem o currículo oficial, relacionando-os às questões de cunho político, social e cultural. Nas teorias pós-críticas, com o multiculturalismo, percebe-se que a desigualdade existente no currículo não se restringe à questão de classe, outros aspectos devem ser considerados, como as questões de gênero, sexualidade e linguagem, por exemplo. Contudo, ficar apenas no plano das discussões não minimiza a negligência com a cultura popular no espaço escolar. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 7), o multiculturalismo em educação “envolve ações politicamente comprometidas”.

Foi com essa perspectiva de compromisso com a cultura popular e a educação que apresentei uma proposta didático-pedagógica que considerasse a voz, os saberes e as práticas dos representantes culturais do bairro de Mandacaru no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Ruy Carneiro. Assumi, portanto, a

responsabilidade de fazer ecoar as vozes e a literatura oral compartilhada pelos artistas populares e pelo memorialista, que muitas vezes foram negadas, silenciadas, abafadas e marginalizadas por uma sociedade árida, constituída por um grupo de pessoas que insistem em ver a cultura popular relegada a segundo plano, como uma cultura ingênua e inferior.

Mediar a presença dos representantes culturais no cotidiano escolar foi uma forma de confrontar experiências e modos de vida diferentes, de proporcionar momentos em que a comunidade educativa colocasse no foco das discussões os aspectos relacionados à cultura em que deveriam estar imersos, discutindo de forma natural e sistematizada, os modos de fazer e de viver que transpassam a história do povo mandacaruense. Com essa proposta, quebro paradigmas concernentes à visão da cultura popular associada ao pitoresco, ao exótico, aos “erros” linguísticos, e suscito reflexões em torno do viés político da cultura popular, que se coloca, como enfatiza Gramsci (1968, p. 65), como “concepção do mundo e da vida”, instigando, no processo de ensino e aprendizagem, a relação entre o micro e o macro, o local e o global.

Diante dessa experiência, foi possível perceber que não é necessário criar disciplinas específicas para realizar um trabalho significativo com a cultura popular na escola, como ressaltou Fernandes (1978) em seu texto sobre a obra de Mário de Andrade, ao enfatizar que o estabelecimento de uma verdadeira literatura nacional implicava no reconhecimento de uma relação de “mútua dependência” entre o popular e o erudito. Nesse contexto, não é suficiente discutir as práticas culturais de um povo, enfatizando elementos descontextualizados da cultura popular apenas nas “semanas dedicada ao folclore” ou, dito de outra forma, como parte do calendário festivo da instituição escolar ou em datas especiais.

Entre os papéis do professor está a mediação das relações interculturais e a viabilização de práticas culturais no processo educativo, como esclarece Candau (2008):

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAU, 2008, p. 35).

Para Candau (2008), a mediação das relações interpessoais e das práticas culturais na escola não elimina a existência de conflitos. É preciso ultrapassar o romantismo do diálogo intercultural, enfrentar os desafios e trabalhá-los por meio de reflexões coletivas, a partir de situações reais, manifestadas no ambiente escolar. Conforme a autora, o desafio está em viabilizar situações em que seja possível o reconhecimento da diversidade e se colocar no

lugar sociocultural do outro, por meio de processos sistemáticos de interação com outrem, distanciando-se de rótulos e estereótipos maldosos.

As ações pedagógicas não devem se limitar aos muros da escola. Ao trabalhar com a literatura oral no processo de ensino e aprendizagem, encontra-se um leque de possibilidades, que vão desde histórias contadas e cantadas, jogos linguísticos presentes nas parlendas, trava-línguas e adivinhas, relatos de histórias de vida, à busca de parceria com instituições artístico-culturais locais, o convite de mestres e de grupos populares para conversas e apresentações no espaço escolar, como por exemplo, a lapinha, o coco de roda, o cavalo marinho, o boi de reis, as tribos indígenas, os grupos carnavalescos, de quadrilha junina, cantadores, repentistas, memorialistas, emboladores de coco, cordelistas, entre outros artistas e brincantes da cultura popular.

Cito, ainda, como sugestão de trabalho com a literatura oral na escola, o desenvolvimento de projetos internos que incentivem os alunos a trazerem os fazeres culturais para o centro da discussão, a utilização dos celulares para os registros diferenciados das expressões culturais, a apreciação de filmes e de imagens relacionados à cultura, a realização de entrevistas com os artistas populares, a utilização da rádio comunitária do bairro, a criação de *blogs* para registrar e divulgar os eventos culturais, a análise de expressões e de manifestações de cultura popular circulantes nas redes sociais e, especialmente, fazer a escola ganhar visibilidade por eleger a cultura do bairro como ponto importante, identitário.

Na proposta didático-pedagógica vivenciada, que se revelou como possível e necessária a inclusão da literatura oral no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental, constatei que o passo inicial para a realização de um trabalho eficiente com a cultura popular na escola é a sensibilização da comunidade educativa para o reconhecimento e valorização dos saberes e fazeres do povo enquanto patrimônio cultural. Além disso, se faz necessário um trabalho contínuo, de forma que os conteúdos obrigatórios do currículo escolar se relacionem com a sua parte diversificada³⁸, possibilitando uma relação direta com o contexto de vivência dos alunos. A partir dessa experiência com a cultura popular na escola, foi possível direcionar a práxis pedagógica para uma educação inclusiva e multicultural,

³⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), em seu artigo 26, determina que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 13 mar. 2017.

estabelecendo relações, despertando para a sensibilidade, a parceria, a interatividade, o olhar estético e imprimindo valores essenciais para o estabelecimento das relações humanas, como o respeito aos artistas populares e às múltiplas linguagens que permeiam o universo cultural.

Foi a partir do reconhecimento e da valorização da cultura popular, veiculado fundamentalmente pela oralidade, que propus um olhar mais sensível para o currículo escolar, de forma a desconstruir ideias equivocadas que ao longo do tempo vêm associando o popular à esfera da inconsciência, do irracional, do simplório, e muitas vezes, em oposição ao escolarizado, ao urbano, ao intencional e ao erudito. Só assim, depois de retirar do currículo o entulho com ideias hierárquicas, preconceituosas e desumanas será possível pensar outras formas de ensinar e de aprender, com um currículo mais humanizado e multicultural.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- _____. “**Então se forma a história bonita**” – Relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, jul./dez. 2004, p. 199-218.
- AGUIAR, Joaquim Alves de. **Espaços da memória**: Um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 1998.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ALENCAR, José de. **O nosso cancioneiro**. Introd. e notas Manuel Esteves e M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: São José, 1962.
- ALVES, Camila Cristina de Oliveira. **Diálogos entre rap e repente**: Heterogeneidade discursiva e representação da subjetividade na Canção. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2013.
- AMARAL, Amadeu. **Tradições populares**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1976.
- ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. 3 ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 12 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignêz Novais. **Cultura Popular no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Cocos**: alegria e devoção. Natal: EDUFRN, 2000.
- AYALA, Marcos. Cultura popular e eventos institucionais: alguns elementos para reflexão. *In*: AYALA, Marcos; AYALA, Maria Inês Novais. **Tópicos para discussão em literatura, história e memória cultural**, s/d. p. 9-20.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e sociedade: revista de teoria literária e literatura comparada, São Paulo, USP, nº 02, p. 160-169, 1997.
- _____. **Diferentes temporalidades da literatura oral e popular**. *In*: LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL, 17. , 2002, Gramado. Anais do XVII Encontro Nacional da ANPOLL. Gramado, 2002.

_____. A cultura popular em uma perspectiva empenhada de análise. In: FERNANDES, F. A. G. (Org.). **Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

_____. Aprendendo a aprender a cultura popular. In: PINHEIRO, Helder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011. p. 83-119.

_____. Memória da cultura: ecos de pesquisa de campo (documentos etnográficos e possíveis procedimentos para análise). In: AYALA, Marcos; AYALA, Maria Inês Novais. **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: uma experiência vivenciada**. Crato: Edson Soares Martins Ed, 2015. p. 198-232.

BACALHÃO, Edith Carmem de Azevedo. **A brincadeira do coco: uma expressão de cultura popular da comunidade de Barra de Camaratuba, litoral norte da Paraíba**. 2006. 292 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) Pós- graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wpcontent/uploads/2012/11/images_EdithBacalh%C3%A1o.pdf Acesso em: 08 mar. 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação verbal**. (Introd. e trad. Paulo Bezerra). 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

_____. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 57-74.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BEZERRA, Alana Simões. **Lapinha: a dança como linguagem corporal no contexto religioso**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) Pós-graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/13483097-Universidade-federal-da-paraiba-centro-de-educacao-programa-de-pos-graduacao-em-ciencias-das-religioes.html> Acesso em: 13 out. 2016.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; CONCEIÇÃO, Luzineide dos Santos. Culturas juvenis, mídias e consumo: mediações em educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., set. 2010, p.124-134.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 16 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRANDÃO, Adelino. **A presença dos irmãos Grimm na literatura infantil e no folclore brasileiro**. São Paulo, Ibrasa, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC95.pdf Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 14 mai. 2016.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 13-37.

CARVALHO, José Jorge. O lugar da Cultura Tradicional na Sociedade Moderna. In: **Seminário Folclore e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/ FUNARTE, 2000, p.23-38.

CARVALHO, Rodrigues de. **Cancioneiro do nordeste**. 3 ed. Rio de Janeiro, MEC/INL, 1967.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro, José Olímpio/INL, 1978.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Culturas populares: múltiplas leituras. In: **Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares**. São Paulo: Instituto Pólis, Brasília: Ministério da Cultura, 2005. p.28-33.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CRUZ, Maria do Rosário Lustosa. **A história do cordel**. [S. I.], 2003. Folheto de cordel.

DINIZ, Francisco. **Projeto Cordel**. Disponível em:
<http://www.projetocordel.com.br/cd2006/cd2006.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SENADOR RUY CARNEIRO.
Projeto Político Pedagógico. João Pessoa, 2013.

FENTRESS, James. WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1992.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo, Anhembi, 1958.

_____. **O folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (Org.). **Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. Londrina: Edue, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **As culturas populares no capitalismo**. Trad. Cláudio Novais Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Cia das Letras, 1987.

GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-56.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997b.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO. **Patrimônio Imaterial** disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>. Acesso: 22 de março de 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. BARBOSA, Raoni Borges. Sob os olhos da vizinhança - Uma reflexão etnográfica sobre formas de controle e administração das tensões em um bairro popular. 39º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2015, Caxambu. GT34-**Sobre periferias:** novos conflitos no espaço público. Caxambu – MG, 2015. p. 1-24. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/papers-39-encontro/gt/gt34/9765-sob-os-olhos-da-vizinhanca-uma-reflexao-etnografica-sobre-formas-de-controle-e-administracao-das-tensoes-em-um-bairro-popular/file> Acesso em: 15 fev. 2017.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa**. 2. ed. São Paulo/Recife: Terceira Margem/Massangana, 1984.

LOPES, Alice Cassimiro. **Teorias pós críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 23 set. 2015.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **O dia em que a ‘Cumade Fulozinha’ tomou conta da sala de aula ou Cultura popular, literatura infantil e ensino**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan./jun. 2008. p.159-178 Disponível em:

[file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/4768-30275-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/4768-30275-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 15 mar. 2017.

MACEDO, Vicente Bezerra de. **Mandacaru:** sua história e seu povo. João Pessoa: EDUEPB, 2009.

_____. **Mandacaru, sua história em fatos e fotos**. João Pessoa: EDUEPB, 2012.

MAGALHÃES, Celso de. **A poesia popular brasileira**. Introd. e notas Bráulio do Nascimento. Rio de Janeiro, Divisão de Publicação e Divulgação/Biblioteca Nacional, 1973.

MAGALHÃES, Couto de. **O selvagem**. 1a ed. Belo Horizonte, USP/Itatiaia, 1975.

MAURÍCIO, Maria Laura de Albuquerque. **Memória de aboios:** História de Vida do Vaqueiro Zé Preto. 2 ed. João Pessoa: Sal da Terra, 2007.

MEDEIROS, Dérika Correia Virgulino de. **Mandacaru:** uma experiência de comunicação comunitária. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) Pós- graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/disserta_dmedeiros_2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/disserta_dmedeiros_2014%20(2).pdf) Acesso em: 10 dez. 2016.

MEDEIROS, Irani. Literatura de cordel: origem e classificação. In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita *et al.* **Estudos em Literatura Popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MENEZES, Danielle Abrantes. Barca Santa Maria – Relato de vivência. In: RAMOS, José de Carvalho. **Barca Santa Maria**: versos e memória da brincadeira da Nau Catarineta. Campina Grande: Editora Bagagem, 2005. p. 25-27.

MONTEIRO, Manoel. **Uma Longa Viagem** - de Campina Grande à Santa Tereza, 2003. Folheto de cordel. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/litcord/litcord59627.pdf> Acesso em: 10 dez. 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, José Elias do. **Combate às drogas**. João Pessoa, 2010. Folheto de cordel.

NASCIMENTO, Mariana Cunha Mesquita do. **João, Manoel e Maciel Salustiano**: três gerações de artistas populares recriando os folguedos de Pernambuco. Recife: Ed. Associação Reviva, 2005.

NETO, Antônio Lopes. Viva o azul, viva o encarnado: o pastoril de Marechal Deodoro. **Repertório**, Salvador, nº 16, p.46-69, 2011.

NOBREGA, Zulmira. **A festa do maior São João do mundo**: dimensões culturais da festa junina na cidade de Campina Grande. 2010. 316 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) Programa Multidisciplinar de Pós - Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8976/1/Zulmira%20N%C3%B3brega.pdf> Acesso em: 05 set. 2015.

NOGUEIRA, Carlos. **A literatura oral e tradicional na escola**. ECCOM, v. 3, n. 6, p. 23-32, jul./dez, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/537/372> Acesso em: 20 mar. 2017.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Românticos e folcloristas**. Cultura Popular. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Mércia. Pastoril: estabilidade e mudança numa festa popular brasileira. **Em pauta**, v. 13, n. 20, p. 49-94, jun. 2002 a.

_____. Pastoril: educação sentimental e construção do imaginário numa festa popular brasileira. **Linhas Críticas**. v.08, n.14, p. 71-102, jan/jun, 2002b.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho; algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr.1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Instrução Normativa**, nº 001/2013. João Pessoa, 2013.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

RIBEIRO, Domingos de Azevedo. **Pastoris religioso e profano**. João Pessoa, 1993.

RODRIGUES, Lílían de Oliveira. **A voz em canto**: de Militana a Maria José, uma história de vida. 2006. 289 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

ROMERO, Silvio. **Estudos sobre a poesia popular do Brasil**. 2 ed. Petrópolis, Vozes/Governo do Estado de Sergipe, 1977.

_____. **Folclore brasileiro** – Contos populares do Brasil. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUTCHUK, João Miguel Manzolillo. **A poética do improviso**: prática e habilidade no repente nordestino. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/A%20po%C3%A9tica%20do%20improviso.pdf> Acesso em: 04 jan. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Língua, cultura, léxico. In: SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; LOPES, Norma da Silva; RAMOS, Jânia Martins. **Linguagem, sociedade e discurso**. São Paulo: Blucher, 2015. p. 65-84.

Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3.amazonaws.com/openaccess/linguagem-sociedade-discurso/0004.pdf> Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVA, Cícero Pedrosa da. **Coco de Roda Novo Quilombo**: saberes da cultura popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde – PB. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4820/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, Marinaldo José. **Lapinha em cena**: uma dança dramática e sua memória cultural. 2002. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O que é, afinal, estudos culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de Andrade. **O carretel da memória**: histórias fabulosas de um contador paraibano. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, José Maciel de. **Lapinha Jesus de Nazaré** [DVD nº 2]. João Pessoa, 2013.

TEIXEIRA, Marina da Silva. **O processo de degradação e revitalização dos espaços públicos**: usos e apropriações das praças no Centro Histórico de João Pessoa-PB. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia - CCEN, Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5844/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 21 jan. 2017.

TERRA, Ruth Brito Lêmos. **Memória de lutas**: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930). São Paulo: Global Editora, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Traduzido por Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIGUEIRO, Osvaldo. **Culturas populares, circuitos de difusão e mercado**. In: Seminário Nacional de Políticas Públicas para as culturas populares. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. p.79-86.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo e no riso. Tese (doutorado em Educação - UFRN) Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14304/1/MarcilioSV_TESE.pdf Acesso em: 20 jan.2017.

VILAR, Socorro de Fátima. **Primeiras leituras e outras histórias**: análise de contos de Primeiras estórias, de Guimarães Rosa. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e missão**: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.

XIDIEH, Oswaldo Elias. Cultura popular. In: **Feira nacional da cultura popular**. São Paulo: Sesc, 1976.

_____. **Narrativas populares**: estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A literatura medieval. (Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira) São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à poesia oral**. (Trad. Jerusa Pires Ferreira, *et al.*) São Paulo: Hucitec, 1997.