

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-Graduação em
História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Dias Navarro Barreto, Raylane Andreza; Miglio de Mesquita, Ilka; do Nascimento Silva, Rony Rei
Composição de Si e do Outro: rememorações da vida na escola pelo cordelista Luiz Cardoso de
Andrade

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol.
16, diciembre, 2012, pp. 277-303
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526888013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Composição de Si e do Outro: rememorações da vida na escola pelo cordelista Luiz Cardoso de Andrade*

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto **

Ilka Miglio de Mesquita ***

Rony Rei do Nascimento Silva ****

Resumo. O presente artigo tem como objeto de análise as memórias escolares do cordelista Luiz Cardoso de Andrade, de 95 anos de idade, residente no município de Itabaianinha, Estado de Sergipe. O referencial teórico está ancorado na história cultural à luz dos conceitos de história e memória de Le Goff (2003), “cultura escolar” de Juliá (2001) e “cultura popular” de Chartier (1990) e teve na metodologia da História Oral, segundo Alberti (2005), os procedimentos necessários para atingir o objetivo que foi compreender como nossa personagem tornou-se rimador, cujas estrofes se constituem verdadeiro escoadouro de suas reminiscências e que lhe dão o epíteto de cordelista.

Palavras-chave: História Oral; História Cultural; Memória; Cultura Escolar; Cordel.

Composition of the self and of the other: memoirs of school life by the popular poet-singer Luiz Cardoso de Andrade

Abstract. An analysis of the memoirs of the 95-year-old popular poet-singer Luiz Cardoso de Andrade, living in Itabaianinha SE Brazil, is provided. Investigation is based on cultural history, following the history and memory concepts by Le Goff (2003), ‘school culture’ by Juliá (2001) and ‘popular culture’ by Chartier (1990). Methodology followed oral history theory by

* Artigo recebido em 17/05/2012. Aprovado em 25/08/2012.

** Doutora em Educação pela UFRN, Natal/RN, Brasil. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, Aracajú/SE, Brasil. E-mail: raylanenavarro@bol.com.br

*** Doutora em Educação pela Unicamp, Campinas/SP, Brasil. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, Aracajú/SE, Brasil. E-mail: ilkamiglio@gmail.com

**** Graduado em Serviço Social pela Universidade Tiradentes, Aracajú/SE, Brasil. E-mail: ronysocial@hotmail.com

Alberti (2005). The required procedures are provided to understand how the above poet-singer became a poet and his poems true representations of his reminiscences. These works warranted the title of poet-singer.

Keywords: Oral history; Memory; School culture; Native Brazilian song-poems.

Composición del Sí y del Otro: rememoraciones del *cordelista* Luiz Cardoso de Andrade sobre la vida en la escuela

Resumen. El presente artículo tiene como objeto de análisis las memorias escolares del *cordelista* Luiz Cardoso de Andrade, de 95 años de edad, residente en el municipio de Itabaianinha, Estado de Sergipe. El referencial teórico está anclado en la historia cultural, a la luz de los conceptos de historia y memoria de Le Goff (2003), “cultura escolar” de Juliá (2001) y “cultura popular” de Chartier (1990); y, a partir de la metodología de historia oral de Alberti (2005), fueron empleados los procedimientos necesarios para alcanzar el objetivo que era comprender cómo nuestro personaje se tornó un rimador, cuyas estrofas se constituyen en una verdadera vía de escape para sus recuerdos y que le dan el epíteto de *cordelista*.

Palabras Clave: Historia oral; Historia cultural; Memoria; Cultura escolar; Cordel.

Introdução

Aqui está a história
Talvez não foi bem contada
Porque com palavras rústicas
De pessoa alfabetizada
Mais certifico aos senhores
Que essa foi a minha vida passada

Luiz Cardoso de Andrade

Os versos da epígrafe foram compostos pelo cordelista Luiz Cardoso de Andrade, 95 anos, a principal personagem desse artigo e que pode ser descrita como homem simples, nascido e criado em cidades pacatas do interior

de Sergipe, no início do século XX, e que traz consigo, como ele mesmo diz, “o dom” de contar e escrever suas reminiscências. A nossa personagem, embora não esteja arrolada na hierarquia dos filhos ilustres de sua terra, tem, em sua trajetória de vida, as marcas que o compõem como produtor cultural, isto porque foi nos seus cerca de 50 cordéis que ele enalteceu a cultura popular sergipana, expressando a si e aos outros, bem como o seu lugar e o seu tempo. Foi buscando ouvir os “velhos” de Sergipe com o objetivo de compreender as práticas escolares e a cultura escolar dos sergipanos que o encontramos.¹

Ao nos apropriarmos de suas memórias contadas e escritas com palavras por vezes rústicas, deparamo-nos com questões que precisavam ser desveladas, a exemplo de: como o seu processo de alfabetização implicou na forma de escrever e contar a sua própria história? A singularidade de sua narrativa conta e traz consigo uma pluralidade histórica? Quais foram as motivações que levaram Luiz tornar-se um cordelista? Tomamos como fio condutor os questionamentos ora levantados e vislumbrar um caminho de (re) visitação do passado por ele vivido e concebido. O que trazemos para o texto é o cordelista, sujeito entendido como fazedor e contador de sua própria história.

Sua trajetória de vida aqui é vista e lida pelas lentes da história cultural, que enquanto corrente historiográfica agrega amplo espectro e diversidade de objeto de pesquisa. Esta abrange, sobretudo, o que é sentido, concebido,

¹ Este artigo é fruto do projeto de pesquisa “Memória Oral da Educação Sergipana” coordenado pela Professora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. O projeto tem o objetivo de compreender como se constituíram os modos de educar de educadores mais antigos do território sergipano. Para tanto estão sendo mapeados os educadores mais antigos e de maior representatividade na área educacional; identificando as práticas escolares, próprias do tempo e do espaço escolar, bem como está sendo analisada a cultura de escola que fora produzida nas instituições educativas do referido território. Dentre as suas metas estão: possibilitar a produção de saberes e entendimentos acerca dos modos de educar e dos métodos de ensino, fomentando interações e trocas no âmbito da pesquisa e do conhecimento, envolvendo Instituições de Ensino, grupos de pesquisas, discentes e docentes e pesquisadores relacionados a áreas afins; reter informações sistematizadas, construindo um acervo de entrevistas sobre o tema e cooperar com os estudos prosopográficos (biografias coletivas) e contribuir com a escrita da História da Educação de Sergipe.

representado e apropriado pelos homens. Assim, as utensilagens mentais e intelectuais são historiografadas, mostradas e evidenciadas pela escrita. Segundo Chartier, esta história “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada e dada a ler” (1990, p 17). Um dos grandes legados proporcionados por essa corrente é a corrosão da “história única” linear e evolutiva protagonizada por um “sujeito único” e a possibilidade de construção de uma operação historiográfica também “vista de baixo”. Para tanto, faz-se necessário um diálogo mais fértil com a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia e demais ciências que tomam como objeto de estudo o homem cultural e social para além do biológico. Na visão de Chartier:

A definição da história cultural pode, nesse contexto, encontrar-se alterada. Por um lado, é preciso pensá-la como a análise do trabalho das representações, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo e de um espaço (CHARTIER, 1990, p. 27).

A escola dos *Annales*, que teve seu ponto de partida com a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, publicada na França em 1927, constituiu-se uma nova escola de historiadores que privilegiavam, em detrimento do estudo dos grandes homens e dos grandes feitos, a história do cotidiano de pessoas comuns. Esta escola trouxe à História um importante significado às experiências individuais e coletivas e estas se fazem mostrar, mormente por meio da memória que por sua vez, não pode ser vista como apenas um acessório para coroar as Ciências Humanas, isto porque “A memória se apoia na construção de referenciais de diferentes grupos sociais sobre o passado e o presente, respaldados nas tradições e ligados a mudanças culturais” (FREITAS; BRAGA, 2006, p. 01). Desta forma, a memória se apresenta como grande possibilitadora de interpretação histórica, levando em consideração que ela pode ser depositária de apropriações de diferentes grupos sociais sobre o

passado. Ao privilegiar a consonância entre História e Memória, Jacques LeGoff, historiador francês da terceira geração dos *Annales*, deixa claro que a “memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Segundo ele, devemos “trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 477).

A “História oficial”, considerada aqui como aquela divulgada e por vezes patrocinada pelo Estado, ergue altas estruturas de invisibilidade para com a manifestação da memória, fazendo com que esta seja detida em espaços de silenciamentos e, por consequência, as lembranças pessoais e grupais são submersas por uma versão unívoca, sendo aquela legitimada como única via de interpretação e compreensão histórica. A “história oficial” é contada nos livros que registram os fatos a partir de um ponto de vista, sendo uma história revestida de seleções, omitindo os contrapontos que possam surgir de canais não-oficializados. De modo que os efeitos da “história oficial” podem não corresponder às memórias produzidas por sujeitos simples, em especial os velhos, cujas experiências deveriam contar no fazer historiográfico. Este tipo de memória foi amplamente estudado por Ecléa Bosi em seu trabalho “Memória e Sociedade: Lembrança de velhos” (1995), que ao tomar os trabalhos de Henri Bergson e Maurice Halbwachs, problematizou o significado da memória, chegando à conclusão teleológica que o “velho” ao rememorar, trabalha.

O filósofo Henri Bergson (1859-1941) investigou as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente. Dentro desta linha de investigação, a lembrança é onde sobrevive plenamente o passado, e está estreitamente ligada à percepção do presente: “como sombra junto ao corpo”. Conforme os seus estudos, é no espírito de cada ser humano que se deposita o passado. O Sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), por sua vez, analisou as relações entre memória e sociedade, concebendo a memória a partir do

conceito de “fato social”, pois foi adepto da sociologia francesa durkheimiana. Segundo ele: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares aos indivíduos” (HALBWACHS apud BOSI, 1995, p. 54). Por isso, este se referia aos “quadros sociais de memória”. Enquanto Hénri Bérgson estudou a memória como um fenômeno dentro de si mesmo, Maurice Halbwachs tratou a memória como um fenômeno socialmente construído.

No sentido etimológico do verbo “lembrar”, derivado do francês “souvenir”, significa o movimento de “vir”, “de vir de baixo”, ou seja, fazer emergir o que estava submerso. Assim, a função social do velho é fazer uma ponte do começo ao fim, ligar o passado ao presente. Bosi afirma que: “Os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (1995, p. 47). Com base nessa assertiva, percebe-se que a ação de rememorar tempos, lugares, fatos sociais, não é o simples lembrar por lembrar, ou seja, uma ação voltada para dentro, como um fim em si mesmo, mas um processo de ressignificação, remoldagem, em outras palavras, uma seleção feita pela memória. Contudo,

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1995, p. 55).

A relevância de estudar as lembranças de pessoas idosas se encontra na razão de elas já terem atravessado um determinado tipo de sociedade, viveram quadros sociais, políticos, econômicos e culturais, sendo, portanto, uma fonte viva de um tempo e espaço. Ao partir de uma apropriação do passado, marcada

pelo “lugar” de onde se fala, a narrativa está carregada de encantamentos e dores, delícias e angústias, que fascina o pesquisador. Contudo, na sociedade capitalista, os velhos são relegados, vivenciando um verdadeiro processo de “morte social”, simplesmente por não terem uma vida dentro dos padrões produtivos (CHAUI, 1995). O fato é que pessoas com mais idade estão propensas a lembrar, pois lembrar os faz se sentirem vivos e possuidores de uma narrativa de vida. No estudo da memória dos velhos, podemos verificar uma história social diferenciada daquela vigente, pois eles organizam sua narrativa seguindo um ordenamento próprio a partir de suas experiências vividas, o que faz aflorar fatos, nomes, datas que podem não estar no ordenamento histórico oficial.

A memória dos velhos se delineia sobre um pano de fundo bem mais aprimorado do que uma pessoa jovem, primeiro porque tem experiências vividas e, segundo, porque não estão preocupados com a imediatização da vida. O que Bosi (1995) deixa claro é que as pessoas mais jovens estão absorvidas pelos afazeres da vida prática, estão preocupados com o imediato. Não se habitua em rememorar o passado vivido. Para ela “O adulto ativo não se ocupa longamente com o passado”, isso porque as atividades cotidianas do presente demandam muito mais tempo, se comparado a uma pessoa em idade avançada. Ao lembrar seu passado, o velho não está descansando, como podem pensar os mais jovens, sua atividade rememorativa não é uma mera consequência da vida ociosa, como podemos acreditar, o fato é que ele está se ocupando atentamente ao seu passado.

Sobre o papel do velho, Bosi assegura:

há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um impulsor da vida presente de seu grupo: neste momento da velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BOSI, 1995, p. 63).

Assim, fica claro que não é possível reviver, nem tampouco resgatar o passado “tal como foi”, uma vez que ele se evidencia pelos fios das representações, e estas são mexíveis, móveis, flexionadas pelo tempo presente, pois o exercício de rememorar não é uma atividade aleatória, obra do acaso, mas um trabalho mental que se refina e se molda na medida em que se refaz, se reconstrói, se resseleciona, se repensa. Desse modo, trabalhar com a memória está diretamente ligado a um terreno “movediço”, porque essa é passível de erros, lapsos e esquecimentos. Embora a memória seja combativa ao esquecimento (LE GOFF, 2003), ela é também plena de esquecimentos. O que de fato interessa é o que foi lembrado, escolhido, selecionado para perpetuar-se pela história escrita, ficando assim, apenas “o que significa”.

Vale ressaltar que o trabalho da rememoração traz consigo as utensilagens mentais construídas em cada tempo. Isso significa dizer que o termo utensilagem, caracterizado por Lucien Février, membro da primeira geração da escola dos *Annales*, com quem Chartier dialogou, é “o estado da língua, no seu léxico e na sua sintaxe, os utensílios e a linguagem científica disponíveis, e também esse suporte sensível do pensamento que é o sistema das percepções” (CHARTIER, 1990, p.37). Ainda segundo Chartier, para cada civilização em uma determinada época existe uma utensilagem mental forjada pelo homem para tratar das coisas intelectualmente, pois, o indivíduo é somente o que seu tempo e o espaço permitem que seja, e para entendê-lo se faz necessário devolvê-lo à sua época e ambiente, tornando um equívoco dizer que: “Luiz é um homem a frente do seu tempo!”. Para compreender como se formou o cordelista, bem como os desdobramentos de sua composição, faz-se necessário entender como se forjou o tecido de sua utensilagem mental, representado em sua literatura de cordel, pois é pelos fios das utensilagens mentais que se tecem as narrativas de composição de si e do outro. Para significar a nossa escrita, tendo como

referência a trajetória escolar do cordelista Luiz Cardoso de Andrade, fazemos uso da metodologia da História Oral. Em consonância com esta metodologia, foram realizadas três sessões de entrevistas, concedidas² na residência do próprio cordelista, localizada na Rua Zacarias Alves, nº 90, na cidade de Itabaianinha, Estado de Sergipe, respectivamente nos dias 22 de dezembro de 2011, 13 de fevereiro de 2012 e 27 de abril de 2012. Para tanto, lançamos mão de roteiros semiestruturados, seguindo os modelos do Manual de História Oral composto por Alberti (2004). As entrevistas foram conduzidas por um dos autores, o aluno de iniciação científica Rony Rei do Nascimento Silva, totalizando mais de 250 minutos de gravação em áudio e vídeo, devidamente transcritas em Microsoft Word 2010.³

A metodologia da História Oral é largamente utilizada para a produção historiográfica, inclusive do tempo presente, estando centrada nos processos de rememoração. Segundo Montenegro (2010), o gênero narrativo aparece estruturado em eixos: a autobiografia, a narrativa e o testemunho individual. Estes, por sua vez, estão postos como variações do trabalho em História Oral que podem vir a serem fontes documentais, contudo mais delicadas se comparado às demais, pois demandam do pesquisador o “fazer” hermenêutico. Segundo Alberti (2004), a hermenêutica consiste em valorizar o movimento de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo e em acreditar que as coisas (o passado, os sonhos, os textos dentre outros) têm um sentido profundo, a que se chega pela interpretação. Percebemos então:

²As entrevistas foram cedidas pelo cordelista Luiz Cardoso de Andrade, a partir da Carta de Cessão de direitos, dispondo sobre os direitos e deveres do entrevistado, bem como o esclarecimento, sobre uso das entrevistas para fins de pesquisa acadêmica.

³ As entrevistas, armazenadas em mídia apropriada está depositada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes e, posteriormente, comporão o acervo do futuro Centro de Memória da Educação Sergipana.

que a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como ‘construções’ desprovidas de relação com a realidade. É claro que a análise desses fatos não é simples, devendo-se levar em conta a relação de entrevista, as intenções do entrevistado e as opiniões de outras fontes (inclusive entrevistas). Antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos (ALBERTI, 2004, p. 10).

Nas entrevistas de História Oral, o entrevistado transforma o vivido, o sentido, o concebido, o apreendido e, até mesmo, o silêncio em linguagem. Linguagem essa que é descodificada pelo movimento de compreender o “eu no tu”. Segundo Alberti “o que fascina numa entrevista é a possibilidade de tornar a vivenciar as experiências do outro, a que se tem acesso sabendo, compreender as expressões de sua vivência” (ALBERTI, 2004, p. 18). É dentro desta relação entre o sujeito entrevistado e entrevistador, que se tocam e se cruzam, que ocorre um trabalho mútuo e engajado no exercício de rememoração. É nessa fusão, no sentido de vivenciar as experiências do outro, que está o “fascínio” da metodologia de História Oral. O grande potencial desta é tornar possível “historiar” a partir da “visão” e “versão” de quem viveu os acontecimentos, conjunturas sociais, bem com estilos de vida. Ao produzir uma história multidimensional, problematizada, alargada, sustentada nas matrizes do contraponto e contradiscorso, o sujeito pesquisador e pesquisado, situam-se um linha tênue, cujas fronteiras do “eu e tu” são invadidas, confundidas, misturadas em uma amalgama de diferentes histórias de vidas, que se tocam e se cruzam no ponto em comum do diálogo.

O que se pode constatar do eu (Luiz) no tu (nós pesquisadores) de imediato foi que entre a oralidade e os versos do cordelista de composição de si e do outro ressoam suas reminiscências povoadas de representações que lhe traduzem, formando uma malha cultural tecida pelo homem nas suas mais

diversas formas de ser e estar no mundo. Assim, toma forma uma “Cultura Popular” que, deságua na Literatura de Cordel, como um verdadeiro depositário da memória popular. Este gênero literário se caracteriza por se estruturar em rimas, eminentemente oral, constituindo-se um veículo de informação, de fácil circulação em que se podem registrar as mais diversas temáticas do homem. O conceito de “cultura popular” e sua confluência com a literatura de cordel é trabalhado por Chartier, identificado como:

A cultura popular (que poderia também ser designada como aquilo que é considerado popular no campo da história intelectual) foi aí considerado duplamente: como conjunto de textos, dos pequenos livros de venda ambulante sob o termo genérico, bibliothéquebleue, [literatura de cordel], como um conjunto de crenças e de gestos considerados como constitutivos de uma religião popular. Em ambos os casos, o popular é definido pela sua diferença relativamente a algo que não o é (a literatura erudita e letrada, o catolicismo normativo da igreja); em ambos os casos, o historiador (intelectual ou cultural) tem perante si um *corpus* bem delimitado cujos motivos precisam ser inventariados (CHARTIER 1990, p.55).

Ao analisar as memórias escolares do cordelista Luiz Cardoso de Andrade, pode-se delinejar um caminho de visita ao seu passado, inclusive escolar, conduzido pelos fios da memória oralmente transposta, que embora fragmentada, seletiva e repleta de lapsos e esquecimentos, são reveladoras da cultura escolar, que por sua vez estão coladas em seu tempo e espaço, pois Luiz para falar de si, fala dos sujeitos e lugares que lhe compõe. Pois foi no trabalho de “garimpo” das memórias escolares que ele mostrou as personagens, ambientes, saberes, experiências, práticas e condutas que lhe compõe, e que ao mesmo tempo lhe traduz, pois o mesmo elabora a sua narrativa para contar de si e do outro.⁴ Segundo Souza (2008), o sujeito elege em sua memória o que há

⁴ Michael Pollak trata especificamente da complexidade da ligação entre memória e identidade. Ressalta a questão sobre os elementos constitutivos de memória individual ou coletiva, que indica os acontecimentos, os personagens e os lugares. No que se refere aos acontecimentos, o autor enfoca que podem ser vividos pessoalmente ou “por tabela”, os quais são vividos pelo grupo que o indivíduo constitui o sentimento de pertença, porque mesmo que não tenha participado, a pessoa possui a memória herdada. Os mesmos critérios são aplicados aos personagens, já que ao falar de pessoas essas podem ser conhecidas diretamente ou

de mais importante para reinvenção de si e de quem o cerca, uma vez que “os modos de dizer de si, e dos outros, sejam através da escrita ou pela oralidade, emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade, singularidade, saberes e das experiências privadas” (SOUZA, 2008, p. 44).

Da roça, do aprendizado do A, B, C e de volta a roça: rememora o cordelista

Luiz Cardoso de Andrade nasceu na cidade de Vila Nova da Rainha, no Estado da Bahia, no dia 12 de maio de 1917. O seu registro de nascimento foi feito em Pindobaçu, cidade da Bahia, e está datado de 1916. Esse tipo de equívoco, nos registros de nascimento, era uma prática comum no Nordeste do Brasil, quando do início da República, para que os indivíduos pudessem votar o quanto antes. Segundo ele: “Eu nasci em 1917, agora sou registrado como 1916, de modo que botaram 16 no livro, no registro, para dá certo é 1916”. Filho de Genésia da Silva e João Cardoso de Andrade, respectivamente, bordadeira e empreiteiro de rodagem de ferro, Luiz criou-se dentro de uma família de poucos recursos e de modelo patriarcal e tem duas irmãs. A mais velha chamada Olga Cardoso de Andrade e a mais nova Aurora Cardoso de Andrade. Com a morte do patriarca, a família migrou-se para a cidade de Itabaianinha, cidade do Estado de Sergipe, onde permanece até hoje e onde acontecem as sucessões de fatos que revelam os desdobramentos do seu nascimento, deslocamento, bem como sua composição familiar. Sobre esses desdobramentos, Luiz narra:

indiretamente, porque por meio do processo de socialização ocorre a identificação. Então, falar sobre personagens que se transformaram em conhecidas, mesmo não necessariamente pertencente ao mesmo espaço-tempo, é perfeitamente possível. Como terceiro elemento constitutivo de memória, Pollak se refere aos lugares, que são particularmente ligados a uma lembrança intimamente ligada a uma pessoa ou pertencente à memória pública, mais especificamente às comemorações (POLLAK, 1992, p. 201-202).

Meu pai João Cardoso de Andrade e minha mãe Genésia da Silva. Meu pai era empreiteiro dessa estrada de ferro quando passou a roçagem. Foi a 1910 e os trilhos foram em 1911. Ele era um dos empreiteiros, aliás, um dos melhores empreiteiros. Meu pai pelo que se vê, é o seguinte: ele é filho da cidade de Cedro do Ceará, mas ele dizia a minha mãe, que com 16 anos, ele foi morar com a família toda em Vila Nova da Rainha...meu avô acabou de criar aí. A profissão da minha mãe era renda, almofada, ou costura na máquina. Minhas irmãs eram duas, Olga Andrade e Aurora Andrade. Eu nasci em Vila Nova da Rainha no Estado da Bahia, lá no Alto-Sertão. Olga é de Pindobaçu, e Aurora já nasceu aqui, meu pai morreu e mãe ficou grávida com três meses (ANDRADE, 2011).

Ainda rememora rimando:

Sou do Estado da Bahia
Uma terra alvissareira
Vila nova da Rainha
Cidade bem fagueira
Com a ordem de Jesus
Vi o sol a vez primeira.
[...]

Falo com todo prazer
Contando toda a verdade
Mamãe Genésia de Silva
Pessoa de honestidade
Então meu pai se chamava
João Cardoso de Andrade.
[...]

Falando para os senhores
Aviso com nitidez
Não conheci meu pai
Que deixou-me de uma vez
Ele morreu eu fiquei
Com um ano e cinco meses.
[...]

Quando meu pai faleceu
Eu não tinha entendimento
Porém mamãe me falava
Que ele não tinha aposento
Deixou-me sem morada
Olhando para o firmamento
[...]

Na casa da minha avó
Tínhamos bom aposento
Mamãe sempre trabalhando
Com sua felicidade
Arranjou outro casamento.

(ANDRADE, 2000, p. 07).

Ao chegar a Itabaianinha, Luiz e sua família foram residir no povoado Campinho, onde sua mãe “arruma” outro casamento. O menino Luiz ganha um padrasto, Miguel Severo, segundo ele “homem muito bom que chamávamos de pai”. A vida no interior não foi fácil e naquela época, a agricultura e pecuária eram duas das poucas formas de subsistência, fazendo com que a maioria dos membros das famílias trabalhasse no campo. Luiz teve sua infância não muito diferente da maioria das crianças do interior: abandona o lúdico para trabalhar na roça e no lugar de um brinquedo recebe uma ferramenta de trabalho, como afirma na entrevista: “Fomos trabalhar com enxada. Minha tia encabou uma enxada para mim com oito anos de idade [...] sempre trabalhei com enxada, nunca foi outra profissão não”. As dificuldades enfrentadas por sua família no interior não foi determinante para tolher o sonho da educação. Ele explica:

Quando foi em 1926. Minha avó tinha uma casinha aqui. Minha mãe inventou em si mudar para por nós na escola, eu, Olga e Aurora. Chegamos aqui minha mãe tinha eu e Aurora, nós éramos muito fracos, as meninas foram logo para a escola, e eu fiquei na rua, vagando, com nove anos para dez de idade. Completei onze. Com onze anos eu entrei na escola, no dia 14 de Maio de 1928, ali onde é o colégio de Dona Rivanda, era ali a minha escola, depois se mudamos para o beco, agora eu só estudei 28, 29 e 30. Foi três anos, o terceiro livro... Era assim nesse tempo (ANDRADE, 2011).

Conta ainda pela rima:

Conto o que me aconteceu
 Com nove anos de idade
 Mamãe pediu ao marido
 Para irmos à cidade
 Para me por na escola
 Pois era a sua vontade

Isto foi em vinte e seis
 Que ela fez este pedido
 Por uma forma ou por outra
 Passei o ano perdido
 Finalizou vinte e sete e nada foi definido

Vai uma coisa vem outra
 Deus ajuda a quem controla
 Quando adentrou vinte e oito

Jesus cresceu a esmola
Certo que no mês de maio
Eu ingressei na escola
(ANDRADE, 2000, p. 09).

Luiz admitiu, em entrevista, já ter conhecido as primeiras letras em casa com as suas irmãs e tia. Esta última se chamava Eulina, e segundo ele: “Na roça, quando eu era pequenininho, foi a minha tia quem me ensinou”. Isso evidencia que a educação pode ser apropriada também em outros espaços não-formalizados para tal fim, a exemplo da família, da igreja, dos quartéis e das indústrias. Em sua narrativa, fica registrado o seguinte: “[...] agora em casa já tinha um começo sabe, as minhas tias, minhas irmãs, eu já estava mais sabido, porque me ensinavam, já fui quase sabendo uma coisinha, já sabendo escrever.” Quando indagado sobre o modo como sua tia lhe apresentou as primeiras letras, acrescentou: “Foi assim, ela pegava um papel e fazia o a, b, c, para eu cobrir. Eu cobria, cobria, mas eu não aprendi a fazer letra.” O ensino ministrado por sua tia em casa evidencia um período da História da Educação em que outras formas de relação educativa se davam no seio familiar, precedendo a efetiva entrada na escola. Pelas suas palavras:

Foi minha mãe quem me colocou na escola de dona Benigna Lima. Ela incentivava, ai era uma “zuada” braba. Olhe...deixe eu dizer a você...eu era o melhor aluno, não...eu era atrasado , eu era atrasado, mas tinha alunos de três anos, quatro lá que no fim do ano eu estava escrevendo como eles. O que ele escrevia, eu escrevia, com seis messes que eu estava lá, agora em casa já tinha um começo sabe, a minha tia, minhas irmãs já estavam mais sabida do que eu, e me ensinavam. Já fui quase sabendo uma coisinha, já sabia escrever (ANDRADE, 2011).

A entrada do menino Luiz na escola marcou o início de uma prazerosa odisseia rumo ao “universo” das linhas e letras, que hoje lhe biografiza, diz de si e do outro, lhe expressa, perpetua e imprime a sua história de vida, para que a mesma não caia no esquecimento. O dia, mês e ano em que entrou na escola é lembrado com frescor pelo cordelista: “Com onze anos eu entrei na escola, no dia 14 de Maio de 1928”. A esse respeito narra: “Minha mãe tinha a impressão

que criava nós na roça sem saber ler, e dizia: ‘Miguel vamos se mudar para rua, procurar um jeito de botar esses meninos na escola! Minha avó tinha uma casinha aqui, e minha mãe inventou em si mudar, para por nós na escola’. Esses acontecimentos são reveladores das condições materiais e privações vivenciadas pela família do pequeno Luiz, implicando em sua entrada na escola. Como ele mesmo afirma: “nesse tempo era difícil gente pobre se arranjar aqui”.

A Escola Primária, do pequeno Luiz, era caracterizada por ser uma instituição escolar de modelo isolado e com turma multiseriada, onde só estudavam alunos do sexo masculino. Nesse período da História da Educação, em que eram poucos os prédios escolares, as professoras primárias cediam parte de suas casas, transformando sua residência em uma extensão do ambiente escolar. Sobre essa condição, Luiz revela em sua narrativa: “Na mesma casa que ela morava, era a escola”. Nas palavras do nosso cordelista, o espaço escolar é desenhado da seguinte forma:

A escola, hoje é um prédio, mas nesse tempo eram umas casinhas de pau... Tinha o quadro, nós... era em carteira, e ela no birô. Tinha o quadro negro para fazer o nosso nome ou o nome que ela mandasse. E era com giz mesmo. Só era menino homem, não estudavam junto, não. Tinha a escola de menina mulher, onde as minhas irmãs estudavam. Essa mistura é de Getúlio Vargas para cá, em 1930 e 1935 as escolas pegaram a se misturar (ANDRADE, 2011).

Tal informação remete a um período da história em que oficialmente as escolas já eram mistas, isto porque elas foram implantadas no final do século XIX, ainda no império. No entanto, essa realidade, em Sergipe, parece só ter chegado na década de 1930, mais precisamente durante o governo Vargas. Esse período povoado de várias mudanças em especial na área da educação, que por sua vez, tem na implantação de outros espaços escolares em detrimento das escolas isoladas (domésticas), o seu foco principal, é caracterizado, principalmente, por uma nova organização escolar. Esta organização, tinha como pressuposto uma nova concepção educativa e de espaço escolar,

pautados em uma cultura escolar de ordem urbana que tivesse por preocupação novos signos culturais que davam aos Grupos Escolares funções específicas diferentes daquelas escolas “domésticas”.

Da cultura e dos saberes: o cotidiano escolar visto por dentro

Para o mapeamento cultural da escola, visto aqui como objeto de estudo, faz-se necessário operar com a categoria de análise “cultura escolar” de Dominique Julia (2001). O seu artigo, “A cultura escola como objeto histórico”, publicado em 1995 na *Pedagógica Histórica*, traduzido para o português somente em 2001 pela *Revista Brasileira de História da Educação*, foi de fato um divisor de águas que marcou uma nova fase das pesquisas em História da Educação, caracterizada pela ampliação das fontes de pesquisa. Dessa forma, Júlia adentrou pelas sinuosidades e entrelinhas que compõe a complexa malha da cultura escolar, objetivando dissecar as suas pluralidades e singularidades culturais, presentes em cada tempo e espaço, fomentando uma discussão sobre as práticas cotidianas, bem como o funcionamento interno da escola. Funcionamento esse que para além do aprendizado de saberes, engendra-se no seu interior a incorporação de comportamentos. Juliá define cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos carregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

A partir de uma cultura de escola própria de um tempo e espaço é que se pode melhor compreender o cotidiano escolar vivenciado e narrado por Luiz, entendendo-a como uma constituição histórica, socializadora, hierarquizada, pautada na relação entre os marcos normativos e culturais, revelados pela seleção de conhecimentos a serem ensinados, condutas a serem inculcadas, moldagem de comportamento e incorporação de disciplina. Todos esses atributos da escola se revelam na divisão sistemática do tempo, na orquestra dos corpos, bem como no ensino das disciplinas: Português e Matemática. A organização sistemática do tempo releva a interferência feita pela escola no espaço e no corpo. Como deixa claro Luiz:

Dona Benigna é o seguinte: - ela chegava na escola dava o “Bom dia” a nós. - “bom dia” -“bom dia”. Todo mundo levantava, dava o bom dia e entrava. Ai, ela ia sentar. Nove horas era conta, ela sentada, ditava e nós vinha com uma pedra. O que ela dissesse... “quatro, cinco, vinte” nós assinava para fazer aquela conta de somar ou de diminuir. Eu mesmo, sai sabendo as três operações. A de dividir eu aprendi no exército, que um rapaz, colega nosso de Pernambuco, era um doutor para nós, e ele dizia: “- Quem quer aprender a conta de dividir?; Quem quer aprender a conta de diminuir?”. Era assim. Aquela lição que eu ia dar, eu escrevia um pedaço dela, toda de manhã. Eu e todos. Todos assim. O regulamento era esse. Chegou... ia escrever, nove horas mais ou menos, era conta, dez horas, era a lição, dar a lição a ela e onze horas mais ou mesmo era o recreio. A lição que eu ia dar meio-dia ou dez horas. Eu escrevia de manhã... quando eu chegava na escola era assim. Era o regime, nesse tempo. Era o seguinte: a gente fazia a conta de somar, por exemplo, ela dava, ela sentada na cadeira dela e nós lá: “um, dois, três ou cinco, quatro” a conta de diminuir e somar eram assim, quando ficava completo o tanto que ela dizia agente ia somar e apresentava lá, a ela. As de multiplicar, as contas dela é assim: ela gostava que...agente conhecendo 4×5 , quanto era 5×8 , era assim...Hoje é diferente do tempo velho (ANDRADE, 2011).

Ao desenrolar os fios da memória do sujeito aqui estudado, desvela-se uma cultura de escola e métodos de ensino próprios do início do século XX, cuja seleção de conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, bem como o método usado por sua professora primária nos ditados, são reveladores dos papéis assumidos por professor e aluno. Nessa estrutura de ensino, o aluno se configurava como sujeito passivo, verdadeiro esvaziador de saberes que se enquadram de modo quase que natural. Em

contrapartida, estava o professor, sujeito detentor dos saberes a serem transmitidos, cujo papel não se restringia aquele de transmissor de conhecimentos, mas de exemplo de conduta ou mesmo de pai e mãe. Assim, pode-se conjecturar que os princípios pedagógicos estavam pautados em elementos tradicionais, uma vez que o método sintético conduz a um aprendizado calcado na memorização, repetição, soletração quase que mecânica dos alunos, se constituindo uma “pedagogia do ouvir”, como revela Luiz:

Ela ensinava cobrir a letra, e depois que estava com a mão bem prática, ai, a escrever uma coisinha. Aliás, para mim mesmo ela fez escrita ainda, escrever no livro e eu cobria a letrinha dela. A primeira aula era a escrita, já tinha feito a escrita ali, botava na mesa que é o lugar, e assim depois da escrita, dar a lição, dez horas. Ela tomava sentada, e nós lendo cortado. Felisberto de Carvalho tratava de... Hoje não tem mais esse livro não. [...]. O ditado era depois do recreio, ela pegava o livro e ditava para nós: ‘Isso, assim e assim’ e nós lá... na carteira, cada qual com a sua escrita no papel, o que ela dissesse nós fazia (ANDRADE, 2011).

Dentre as suas rememorações estão as lembranças de autores de livros e lições. Contudo, foram as obras de Felisberto de Carvalho que mais lhe marcaram: “A gente abria o livro e lia para ela ouvi [...] Primeiro livro: Felisberto de Carvalho, no outro ano fui com o segundo, o mesmo Felisberto de Carvalho, e no outro ano o terceiro de Felisberto de Carvalho”. Felisberto de Carvalho (1850-1898) foi um denominador comum na iniciação à leitura, pois seu estilo literário esteve voltado à literatura infantil. Luiz lembra-se com frescor da lição do segundo livro de leitura, mais precisamente a lição 17^a, que tem por título: “A embriaguez”. A lição se constitui de uma conversa entre um moço e o Cão. “Eu me lembro da história que o Cão chegou dizendo ao rapaz que, se ele batesse na mãe, ele era o dono, e se não batesse, não era”. Uma das peculiares características da literatura infantil já nesta época era a introdução de valores morais e religiosos como honestidade, respeito às pessoas idosas, honrar pai e mãe, obediência, entre outros aspectos. Lembra Luiz:

E no outro ano o terceiro Felisberto de Carvalho, contava histórias, onde tinha uma lição de um homem, “um rapaz que o cão perguntou a ele. Quase que eu não me lembro: Se ele queria, disse ao rapaz: “- Se você bater seu pai, xingar ou fazer qualquer coisa, vai ser meu!” Ai ele disse: “- Ah..bater meu pai ou xingar, eu não vou fazer isso.” Ai o cão disse: “Se quiseres ser meu esbordoas seu pai, bata na sua mãe”. Ai findou o rapaz dizendo que não, que não era doido de fazer isso. E o cão dizendo que era dele “Se batesse na mãe e no pai”. Essas coisas assim... (ANDRADE, 2011).

No corpo das disciplinas, as normas de conduta humana eram inculcadas nos alunos, tendo, por exemplo, os mecanismos de punição. Luiz também busca na memória as punições exercidas dentro do ambiente escolar, como os castigos físicos, a exemplo do uso da palmatória, que servia para corrigir os “maus” comportamentos. Para entender tal realidade da época, segundo o mérito em que os castigos tinham sentido e razão de ser, dialogamos como conceito de poder disciplinar de Foucault. Segundo ele o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (FOUCAULT, 2010 p.164). A professora no sentido foucaultiano, por vezes, adocicava, domesticava e polia os alunos, considerados: “mau elementos, que não ligavam nada”. Apesar de as reformas educacionais em vigor na época reafirmarem a abolição do uso dos castigos físicos, que se dera ainda no período Imperial, pelo manifesto do Barão de Macaúbas, que propagava a extinção do uso da palmatória, a professora Benigna Lima e tantas outras de sua época, faziam uso da palmatória habitualmente. Segundo Luiz, falando sobre os castigos:

Ela era muito boa, tinha a palmatória desse tamanho (mostra o tamanho com as mãos). Qualquer coisa que merecesse bolo, era: “A mãozinha! Pál!” (bate palma), mas era menino meio mau elemento, eu mesmo nunca levei um bolo, com os três anos que eu estive... quase três anos que eu estive...nunca levei um bolo. Ela dizia: “- bater em quem?” Eu era meio inteligente, respeitoso, então eu nunca apanhei um bolo. Agora tinha menino que era safado, tinha menino que apanhava todo o dia, seis bolos, quatro bolos... mas era menino safado, menino ruim. Eu não fazia jeito de apanhar, tinha juízo e estudava. Minhas leituras sempre eram certas, minhas contas eu apresentava e dava certinha. Eles eram malandros, não ligavam nada. Uma vez o menino ficou preso... era malandro ruim. “- Vai ficar aqui, vai ficar... está preso!” Trancou a escola, nós saímos tudo e ele ficou dentro (ANDRADE, 2011).

Outro mecanismo de organização escolar em nível de maior instância era a visita periódica do inspetor. A Inspeção escolar se constituía uma prática específica sob as matrizes de controle e fiscalização. Em uma linguagem foucaltiana, a presença do inspetor representava um “pólo de poder” dentro do sistema de ensino. A frequência do inspetor nas salas de aula traduz o projeto de nacionalização estadonovista, seu planejamento e efetivação, bem como seu objetivo claro, o de instaurar uma identidade nacional pela ação institucionalizada das escolas. Nesse sentido, se constitui um modelo de hierarquização verticalizada entre inspetor e professor, professor e aluno, pois o professor exercia o seu poder sobre o aluno na medida em que este último em seus momentos recreativos era inspecionado pelo olhar atento e punitivo do inspetor, nesse caso, da professora, que também inspecionava, Benigna Lima. Apenas um olhar, parafraseando Foucault (1979), um olhar que vigia e que faz com que cada um sinta-o pesar sobre si, fazendo com que o interiorize, a ponto de observar a si mesmo.

Como que reavivando a inspeção escolar, Luiz guarda no cabedal de sua memória a canção de cumprimento à visita do inspetor:

Às vezes aparecia. Um mesmo era sobrinho dela, seu Tesito, vinha olhar as aulas da cidade toda. Ele morava em Aracaju e de vez em quando aparecia. É o seguinte: o inspetor vinha olhar, eu acho que a situação da aula, olhava as escolas, não fazia nada não. Quando ele chegava, nós cantava o hino: “Recebemos fulgente alegria, como uma rosa tão grata visita. Ele vem nos trazer incentivo, animar nossa noite bendita. Legendário da luta contra as trevas, só teremos vitória escolher. Essa honra também saberemos, da memória nunca mais esquecer.” nós catávamos, só era ele aparecer (ANDRADE, 2011).

Sobre os momentos lúdicos, rememora:

Na hora do recreio ele ficava olhando... a gente brincar. Aquele bando de menino, brincar do que nós quiser. Essas brincadeiras mesmo de menino, pular, bestar, empurrar o outro, virado para rua, emburrava e caía. Era uma graça para nós! A maior travessura nossa era na hora do recreio. Dentro da escola não. Na hora do recreio ficava um de quatro pé, atrás do outro, o outro em pé, na rua, já na rua! Sem o outro ver, ficava de quatro pé o outro pegava e empurrava. O que estava na frente caia, a travessura maior era essa. Mas dentro da escola quase não tinha não (ANDRADE, 2011).

Os Atos de Civilidade e Religião não ficaram de fora dos conteúdos a serem ensinados. Os livros didáticos, a exemplo de: “Minha Pátria” e “História do Brasil”, segundo ele: “Cada um tinha uma história, era o que mais eu gostava na escola era sobre Pedro Alves Cabral, o Descobrimento do Brasil... Essas coisas... ela puxava muito”. Os conjuntos de conhecimento a serem ensinados na disciplina de História do Brasil, traduzem a intenção da República Brasileira em formar um homem moderno, nacionalista ufano, imbuído por ideais republicanos, evidenciado pelo canto do hino nacional. Segundo Luiz: “Cantava oito horas do dia, oito e tanto para nove, e cantava na saída”. Para além dos atos cívicos, sua professora incutia valores religiosos que se mostram no comprimento de rituais no início da aula: “A religião era... o pelo sinal e paí-nozzo. Todos os dias que ela chegava”. Para além das práticas de ordenamento escolar, a frequência ao banheiro era regulada pelo amplo uso da “pedra com licença”, que segundo ele servia para:

Controlar! Nesse tempo o banheiro não tinha, nos dizíamos: “Professora vou fora!” ai levava uma pedra, tinha uma pedra. A pedra é o seguinte: faltando à pedra na mesa, estava faltando um aluno, que dizer que na hora que o cabra queria ir fora, levava a pedra. Se outro... desse vontade... “Não, espere chegar!” (ANDRADE, 2011).

Um das formas como a professora Benigna Lima avaliava os alunos era pela denominada “escrita de férias”, que por sua vez, para além de mensurar a capacidade de escrita do aluno, servia para aguçar o senso poético e erudição destes. Não foi esquecido pelo cordelista, que se recorda com frescor da escrita de férias: “A escrita de férias, quase não era prova. ‘A escrita de férias!’ Tinha uma velhinha chamada Joaninha, era quem bordava nossas escritas, ela sabia bordar, tinha lápis de cor, o papel vinha bordado e nós escrevia, escrita de férias”. O objetivo da “escrita de férias” não era selecionar pela aprovação/reprovação os alunos, mas fazer com que estes exercitassem a sua capacidade de escrita. No que concerne ao conteúdo dessa escrita, continha

homenagens a colegas e professora, dissertações entre outros. O cordelista reafirma em sua narrativa: “Ela quase nunca reprovou ninguém, porque as escritas de férias, a gente fazia todo fim de ano. O assunto era certo. Ela mandava... a gente escrevia uma história. Ela quase nunca reprovou ninguém”.

Com a palavra, a Professora Benigna Lima: “Luiz quando crescer vai ser escritor de rimas!”

Com as primeiras noções do grande universo das letras, Luiz revela que foi na escola da professora Benigna Lima que desenvolveu sua habilidade com as palavras, ficando registrado em seu depoimento que aqui retomamos: “Eu era o melhor aluno! eu era atrasado, mas tinha alunos de três anos e quatro lá, que no fim do ano eu estava escrevendo como eles. O que eles escreviam, eu escrevia com seis meses que eu estava lá,”. Sua destreza com as palavras não passou despercebida aos olhos da professora primária, que desde cedo observou sua aptidão pelos versos trovados. Isso porque, nas bordas do seu caderno, sempre que sobrava uma margem, Luiz esboçava seus primeiros versos rimados. Foi exatamente ali, nas sobras de papel, que se desaguavam as primeiras poesias. Assim revela:

As vezes sobrava papel, eu botava um versinho de quatro linhas. Botava um versinho trovado, aí ela dizia: “Luiz quando crescer vai ser escritor de rima!”. Eu escrevia meu versinho de quatro linhas, que gostava da professora, adorava os amiguinhos... botava trovando (ANDRADE, 2011).

Os seus versos trovados, produzidos nas sobras de papel, podem mostrar, como ele mesmo diz: “O dom” de transformar o viver em poesia, pois escrever para o poeta Luiz é deixar, dizer, imprimir, biografar, transferir a si mesmo e o outro nas folhas do presente as reminiscências do passado, pois sua memória seletiva cuidou por lembrar e reproduzir representações de sua professora primária, para que essa não caísse no vazio do olvido. Luiz além de falar de si, fala do outro, uma vez que as suas lembranças mostram, mesmo

tendo passado mais de 80 anos de sua saída da escola, a professora configurada pelos seus esquemas mentais: “Ela era branca, velha, o cabelo branco como eu tô aqui. Eu até digo: ‘- Será que de dona Benigna pegou isso em mim?’. Para além da representação de sua figura, o perfil de sua professora foi evocado em rimas em sua publicação “História de Minha Vida”. Nesta obra foi dedicado um significativo espaço à mestra das primeiras letras:

Qual foi a minha professora
Digo aqui minha rima
Vou falar o nome dela
A quem tenho muita estima
Todo mundo conhecia
Professora Benigna Lima

Ainda sinto saudade
Ai que esse tempo voltasse
Pois eu com dona Benigna
Para mim tudo era fácil
Ela sempre me chamava
Um dos melhores da classe

Ainda estudei três anos
Estou falando a verdade
Penso que sou brasileiro
Dentro da sociedade
Por quando nada o nome
Faço com capacidade

(ANDRADE, 2000, p. 10).

Benigna Lima, em seu modo de ser professora, é hoje materializada na construção do outro, pelo cordelista. A professora continua muito viva no conjunto de representações que povoam sua memória no tempo presente, uma vez que ele revela em entrevista que foi de sua professora primária que herdou o gosto pelas letras, bem como muitos dos valores defendidos na vida cotidiana. Segundo ele: “Ela não era ruim não, era uma pessoa distinta. Ela aconselhava, dizia o que era certo e errado. Todo aluno gostava de dona Benigna.” Para perceber isso, só lhe bastou três anos na escola, pois segundo ele “Quando foi em março de 1931, nós precisamos ir para roça, foi quando

meu pai... tinha um lugar na roça, precisou se mudar. Áí eu saí da escola.” Foi deste modo que o menino Luiz volta para roça, mas levando em sua bagagem os saberes que fazem a composição de si:

No ano de 31
Eu tinha quinze aninhos
Meu paí já tinha terreno
Pelo nome de Campinhos
Disse ele: eu vou levar para roça
Preciso de Luizinho

Então eu vim para roça
Meu paí e mãe combinando
Olginha não estudava
Já estava trabalhando
Aurora que era pequena
Ainda ficou estudando

(ANDRADE, 2000, p. 10).

Enfim...

Luiz Cardoso de Andrade não se sente incomodado por não estar elencado na lista de filhos ilustres de sua cidade, isso porque a sua veia criadora pulsante e latente não se alimenta de aplausos e reconhecimento, uma vez que o seu legado se traduz na arte de contar e escrever suas vivencias. E se constitui, portanto, um agente produtor e difusor de cultura popular, precisamente do cordel. Ao adentrar nos meandros e entrelínhas das narrativas do viver na escola, desdobradas pelo cordelista, delineia-se um caminho de visita ao seu passado escolar, descortinando elementos que lhe compõe e que deram base para fazer-se cordelista. Ao se ater às memórias escolares, percebemos o papel de sua professora primária na construção do contador das mais diversas histórias, que perpassam alguns dos acontecimentos que compõem a História. A memória seletiva do poeta cuidou, por guardar o cabedal do cotidiano escolar, vivenciado por ele entre 1928-1931, trazendo para o tempo presente, os livros, as lições, os textos, as canções, a tabuada, os recreios, as cartilhas. O que

nos autoriza a afirmar que para além da singularidade de sua narrativa, seu viver traz consigo a pluralidade histórica de uma instituição, de uma classe, de um grupo, de uma comunidade, pois pela cultura escolar vivida, pela afirmação do outro- a professora- Luiz Cardoso de Andrade se compõe cordelista.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ANDRADE. Luiz Cardoso. *Relato oral sobre sua história de vida*. Itabaianinha, 22 dez. 2011; 13 fev. 2012; 27 abr. 2012.
- ANDRADE. Luiz Cardoso. *História da vida de Luiz Cardoso de Andrade*. Itabaianinha/Sergipe: Gráfica rápida, 2000.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAUI, Marilena de Souza. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembrança de velhos*. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREITAS, Fabiano Junqueira; BRAGA, Paula Lou Ane Matos Braga. Questões introdutórias para uma discussão acerca da história e da memória. *Revista Histórica*. São Paulo, v. 1, n. 13, p. 1-10, ago. 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao13/materia03/>. Acessado: 15 mar. 2012.
- JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto. 2010.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana, ano 2, v. 4, jul./dez. 2008.

