

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Especialização em
Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais

Caroline Greco Gioia

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO CORDEL NAS AULAS DE
ARTES VISUAIS: Uma proposta de sequência didática**

Rio de Janeiro
2021



Caroline Greco Gioia

ENSINO E APRENDIZAGEM DO CORDEL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS:
Uma proposta de sequência didática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador(a): Profa. Ma. Maria Lia Gauterio Conde Pinto

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G495 Gioia, Caroline Greco
Ensino e aprendizagem do cordel nas aulas de artes visuais: uma proposta de sequência didática/ Caroline Greco Gioia. - Rio de Janeiro, 2021.

76 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Maria Lia Gauterio Conde Pinto.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Literatura de cordel – Estudo e ensino. 3. Processo de ensino-aprendizagem. I. Pinto, Maria Lia Gauterio Conde. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Caroline Greco Gioia

ENSINO E APRENDIZAGEM DO CORDEL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS:
Uma proposta de sequência didática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em: 15 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Ma. Maria Lia Gauterio Conde Pinto (Orientadora)
SFEAV – Colégio Pedro II

Profa. Ma. Analu Steffen
SFEAV – Colégio Pedro II

Profa. Ma. Eloísa de Souza Sabóia Ribeiro
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Alexandre Henrique Monteiro Guimarães (Suplente)
SFEAV – Colégio Pedro II

Profa. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa (Suplente)
PPGARTES – UERJ

Rio de Janeiro
2021

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que colaboraram para a conclusão desta etapa:

À minha orientadora, Maria Lia, pela orientação atenta e cuidadosa, sempre disposta a contribuir para o meu melhor desempenho durante este momento de finalização do curso.

À minha família, por me apoiar nos momentos difíceis e a incentivar meu aprimoramento profissional.

Ao corpo docente deste curso de Pós-Graduação, por todo conhecimento ministrado com grande qualidade e sabedoria.

Aos meus colegas de turma, por tornarem as aulas mais leves e divertidas.

Ao Colégio Pedro II, pelo curso ofertado, e por ser uma instituição de referência na educação pública do país.

Literatura de Cordel
É poesia popular
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita para ler ou cantar
(...)
O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta para que um dia
Acabem a fome e a miséria
Haja paz e harmonia.

Francisco Diniz

RESUMO

GIOIA, Caroline Greco. **Ensino e aprendizagem do cordel nas aulas de Artes Visuais**: uma proposta de sequência didática. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2021.

Em 2018, o Instituto do Patrimônio Artístico e Nacional (IPHAN) concedeu o título de patrimônio cultural imaterial brasileiro à literatura de cordel, símbolo da cultura popular nordestina brasileira. Na busca por conceder visibilidade a esta expressão cultural e artística no espaço escolar, este estudo tem por objetivo contribuir para o ensino e a aprendizagem do cordel nas aulas de Artes Visuais. Dessa forma, o presente Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, de natureza teórica e aplicável, se inicia com uma reflexão em torno dos eixos norteadores artes visuais, culturas, educação, a partir de teóricos como Burke (2010), Candau (2003; 2012), Ferraz e Fusari (1993), Santos (2006), Sardelich (2006) e outros. Em seguida, o cordel é apresentado desde suas origens históricas, com seu surgimento na Europa até sua chegada ao Brasil, onde adquiriu características peculiares, visíveis nas poesias e nas capas dos folhetos, com suas xilogravuras. Para essa abordagem, foram escolhidos autores como Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012), Nemer (2012) e o próprio Dossiê de Registro (2018). Ao fim, propôs-se uma sequência didática sobre o cordel para as aulas de Artes Visuais, voltada ao sexto ano do ensino fundamental, baseada nos escritos do pedagogo espanhol Zabala (1998). As atividades propostas incentivam a expansão de processos criativos pelos alunos, o estímulo à reflexão, e o reconhecimento do cordel como produto cultural e artístico brasileiro.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Cordel. Aulas de Artes Visuais. Sequência Didática.

ABSTRACT

GIOIA, Caroline Greco. **Cordel teaching and learning in Visual Arts classes:** a didactic sequence proposal. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2021.

In 2018, the National Institute of Historic and Artistic Heritage (IPHAN) granted the title of Brazilian intangible cultural heritage to cordel literature, a symbol of the popular culture of Brazil's northeast region. Searching to broaden the visibility of this cultural and artistic expression in schools, this study has the objective of contribute to the teaching and learning of cordel in Visual Arts classes. Therefore, this present work, in theoretical and applicable nature, begins with an analysis around the guiding principles visual arts, cultures, education, employing theorists such as Burke (2010), Candau (2003; 2012), Ferraz and Fusari (1993), Santos (2006) and Sardelich (2006). Subsequently, cordel is presented since its historical origins, its emergence in Europe until its arrival at Brazil, where it developed unique characteristics, visible in the poetry and in the pamphlets covers, with the use of woodcut printing. For this approach, authors such as Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012), Nemer (2012) and the Registration Dossier (2018) were chosen. Finally, is proposed a didactic sequence about cordel to Visual Arts' classes, targeted at elementary school's sixth grade, based on the writings of Spanish pedagogue Zabala (1998). The proposed activities stimulate growth of the students' creative thinking and reflexion, as well as acknowledgement of cordel as a Brazilian cultural and artistic heritage.

Keywords: Teaching-Learning. Cordel. Visual Arts Classes. Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>A fonte</i> de Marcel Duchamp, 1917.	16
Figura 2 - <i>Carnaval em Madureira</i> de Tarsila do Amaral, 1924.....	17
Figura 3 - A literatura de cordel	28
Figura 4 - Leandro Gomes de Barros.....	31
Figura 5 - Xilogravura encontrada no folheto <i>A história de Antonio Silvino</i>	37
Figura 6 - O poeta e gravador J. Borges.....	38
Figura 7 - Primeira xilogravura criada por J. Borges.....	39
Figura 8 - Xilogravura <i>A paisagem sertaneja</i> por J. Borges	40
Figura 9 - Maria das Neves Batista Pimentel	42
Figura 10 - Sugestão para Mapa Mental sobre o Cordel.....	54
Figura 11 – <i>Futebol dos bichos</i> de J. Borges	59
Figura 12 – <i>O aniversário do macaco</i> de J. Borges.....	60
Figura 13 – <i>Os retirantes</i> de J. Borges.....	60
Figura 14 – <i>O sol quente no sertão</i> de J. Borges	61
Figura 15 – Passo a passo para criar isogravuras	62
Figura 16 – Passo a passo para criar papelogravuras.....	63
Figura 17 – Grafites de Speto.....	65
Figura 18 – Grafites de Derlon Almeida.....	66

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ABLC	Academia Brasileira de Literatura de Cordel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAB	Escolinha de Arte no Brasil
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento das Escolinhas de Arte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 ARTES VISUAIS, CULTURA(S) E EDUCAÇÃO.....	15
2.1 Sobre artes e cultura popular.....	15
2.2 O diálogo entre culturas e o cotidiano escolar.....	19
2.3 Trajetória do ensino de Artes Visuais no Brasil.....	21
2.4 O ensino de Artes Visuais e a cultura das imagens.....	25
3 LITERATURA DE CORDEL: DAS ORIGENS HISTÓRICAS AO TÍTULO DE PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO.....	28
3.1 Breve Histórico.....	28
3.2 Características do cordel brasileiro.....	34
3.2.1 A poesia popular.....	35
3.2.2 A xilogravura.....	37
3.3 A presença feminina no cordel.....	40
3.4 O registro de patrimônio imaterial da literatura de cordel.....	43
4 ENSINO DE ARTES VISUAIS E CORDEL: INTERSEÇÕES E DESDOBRAMENTOS.....	46
4.1 Por que abordar o cordel no ensino de Artes Visuais?.....	46
4.2 Considerações sobre sequência didática.....	48
4.3 A sequência didática planejada.....	50
4.3.1 Objetivo Geral.....	51
4.3.2 Objetivos Específicos.....	51
4.3.3 Conteúdos.....	51
4.3.4 Habilidades da BNCC.....	52
4.3.5 Processo de avaliação contínua.....	52
4.3.6 Desenvolvimento.....	53

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

São muitas as razões que motivam esta autora na escolha pelo objeto de pesquisa. O primeiro contato acadêmico com o cordel aconteceu na graduação, em meados de 2018, a partir de um trabalho interdisciplinar - envolvendo as disciplinas de Artes Visuais e Literatura – que levou a pesquisar e a conhecer as riquezas e a diversidade de produções que abrangem este universo. Foi ainda naquele mesmo ano que a literatura de cordel tornou-se patrimônio cultural imaterial brasileiro, atingindo o tão buscado reconhecimento enquanto manifestação da cultura popular nordestina.

Na oportunidade desta experiência, percebeu-se a importância de se ampliar as discussões voltadas à literatura de cordel no espaço escolar, como elemento constituinte de nossa história, cultura e identidade. Atualmente, vemos o quanto esta manifestação cultural apresenta-se em expansão, cada vez mais presente nos espaços virtuais e midiáticos, dialogando com outras linguagens e visualidades. Nesta lógica, este estudo tem por objetivo geral, contribuir para o ensino e aprendizagem do cordel nas aulas de Artes Visuais. Os objetivos específicos são: teorizar sobre os campos das artes visuais, culturas e educação; conhecer o cordel a partir de uma perspectiva histórica; elaborar uma proposta de sequência didática centrada no cordel.

Em consonância aos objetivos aqui expostos, o seguinte questionamento nos impulsiona à pesquisa: de que modo professores de Artes Visuais podem abordar o cordel em suas aulas? A metodologia utilizada é de natureza teórica e aplicável, com duas etapas: levantamento bibliográfico e apresentação de uma proposta voltada à inserção do cordel nas aulas de Artes Visuais.

A fim de melhor compreender os caminhos percorridos pela autora deste trabalho, torna-se então preciso elucidar o desenvolvimento deste texto monográfico: como ponto de partida, busca-se refletir sobre a tríade artes visuais, culturas, educação, enquanto conceitos indissociáveis para a compreensão deste estudo. Para tal, aponta-se um possível panorama das artes ao longo dos séculos e no contexto educacional, bem como o discurso pelo reconhecimento das culturas e artes populares no espaço escolar, tendo como referência os escritos de autores como Burke (2010), Santos (2006), Candau (2003; 2012), Ferraz e Fusari (1993), Hernández (2000), Sardelich (2006) e outros. Em seguida, é apresentado um breve histórico da literatura de cordel, destacando sua trajetória tanto em terras europeias quanto brasileiras, apontando possíveis diferenciações nas formas de fazer e comercializar o cordel

em ambos os locais, a partir dos escritos de Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012), Nemer (2012) e o próprio Dossiê de Registro do bem cultural (2018). Apresenta-se também um percurso sobre a trajetória feminina no gênero e uma análise do processo de concessão do título de patrimônio cultural imaterial brasileiro, bem como as implicações desta atribuição. Por último, reafirma-se a relevância do cordel no âmbito do ensino de Artes Visuais, pensando os efeitos dessa associação na prática docente. Fundamentada na revisão de literatura indicada, elaborou-se uma proposta de sequência didática, voltada ao sexto ano do ensino fundamental – tendo em vista primeiramente escolas do Rio de Janeiro, realidade experienciada pela autora do texto – alinhada aos escritos do pedagogo espanhol Antoni Zabala, viabilizando, portanto, sugestões de atividades voltadas à temática referencial de modo a colaborar com possíveis discussões e diálogos com tantas e tantos outros docentes, Brasil afora.

Em síntese, a relevância deste trabalho se encontra, sobretudo, no contraponto em relação às ideias tradicionalistas que ainda insistem em adentrar o território das salas de aula, e, além disso, na realização, através do cordel, de um ensino de Artes Visuais voltado à preservação da cultura popular nordestina.

2 ARTES VISUAIS, CULTURA(S) E EDUCAÇÃO

2.1 Sobre artes e cultura popular

Na tentativa de buscar um ponto de partida para este trabalho, a tríade artes visuais-culturas-educação pareceu pertinente, por tratar de elementos basilares e indissociáveis para uma pesquisa voltada ao âmbito do ensino básico brasileiro. Portanto, buscaremos ao longo deste capítulo esclarecer tais conceitos, bem como refletir de que forma eles se encontram articulados.

Falar de arte torna-se quase sempre uma tarefa complexa devido às diversas produções que acompanham o ser humano em diferentes momentos históricos. A respeito do desenvolvimento da arte no mundo ocidental, predominou o resgate dos ideais clássicos, propagados durante a Antiguidade e desdobrados em movimentos como o Renascimento e o Neoclassicismo. Muitas obras foram criadas: a pintura *Mona Lisa* (1503), do artista italiano Leonardo da Vinci, não nos deixa dúvidas sobre a notabilidade que o Renascimento alcançou durante os séculos, sobretudo entre os mais leigos. Por outro lado, o pioneirismo das vanguardas artísticas europeias, com o advento do século XX, em diálogo com os acontecimentos que predominavam no mundo, como as grandes guerras e o desenvolvimento tecnológico, propuseram-se a romper com as tradições anteriores e a ressignificar o conceito de arte.

Um marco importante na construção desse novo pensamento em torno da arte se deu a partir da criação dos *ready-mades* pelo artista francês Marcel Duchamp (1887-1968). Podemos compreender os *ready-mades* como objetos de uso cotidiano retirados de suas funções convencionais e expostos nos museus e galerias, atingindo *status* de objetos artísticos. Um exemplo desta prática é o trabalho *A fonte*, de 1917, um mictório invertido, assinado com o pseudônimo R. Mutt. Diante disso, pergunta-se: qual a real intenção do artista ao expor esse objeto em um museu?

Figura 1 - *A fonte* de Marcel Duchamp, 1917.



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/fonte-marcel-duchamp/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

Dentre os *ready-mades* de autoria de Marcel Duchamp, *A fonte* talvez seja o que mais tenha se destacado por sua repercussão entre o público. Para o artista, o espectador tem uma função essencial na criação da obra, pois, segundo ele: “O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas.” (DUCHAMP, 1986, p. 74).

A fonte convida o público a refletir sobre a própria conceituação de arte, gerando questionamentos e dúvidas na mente do espectador, proporcionando um confronto com os modelos tradicionais – a tela de pintura e a escultura modelada pelas mãos do artista – ao apresentar como obra um objeto pronto, de uso cotidiano. Desse modo, o objetivo de Duchamp é propor, além de uma ruptura, uma expansão em torno da compreensão de arte como algo aberto, em contínua construção e que, portanto, não se limita ao objeto físico, mas sim como um campo imediato de reflexões, provocações e instigações de ideias.

Em suma, compreender a base teórica das propostas de Duchamp é de grande importância para se pensar as manifestações artísticas produzidas pelas gerações seguintes, tendo em vista que suas ideias foram extensamente reverberadas na construção do pensamento das artes ocidentais.

No Brasil, podemos dizer que o ideal das vanguardas artísticas europeias impactou as produções que por aqui assimilaram sua influência, durante o Modernismo Brasileiro, movimento que repercutiu ao longo do século XX, sobretudo no campo da literatura e das

artes visuais. É nesse período que o olhar dos artistas torna-se mais atento com relação à cultura popular, como em Tarsila do Amaral, com telas que ressaltavam cores e questões ditas brasileiras. Além da artista, o escritor Mário de Andrade tornou-se um dos principais pesquisadores voltados à busca por uma identidade nacional – pauta recorrente do movimento Modernista – cuja contribuição para os estudos sobre o cordel, será analisada mais adiante.

Figura 2 - *Carnaval em Madureira* de Tarsila do Amaral, 1924.



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/acervo/por-ai/attachment/0011/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

Falar de cultura popular suscita uma série de questões, mais ainda quando nos voltamos à própria concepção de cultura. Esta, afinal, é uma palavra presente no uso cotidiano e uma preocupação recorrente de pesquisadores e autores de vários campos do conhecimento. Ainda assim, não há uma definição unânime para o termo. Segundo José Luiz dos Santos (2006, p. 21-22), antropólogo e professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em *O que é cultura?*, a concepção do termo é comumente relacionada a uma série de fatores:

Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a

música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar de cultura da nossa época ela é quase identificada com os meios de comunicação de massa, tais como rádio, o cinema e a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de vestir, à sua comida, a seu idioma. A lista pode ser ampliada.

As várias maneiras de se entender cultura são alvo da análise do autor, que chega à seguinte conclusão: “Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade.” (SANTOS, 2006, p. 44). Dessa forma, não se pode dizer que cultura existe em alguns contextos sociais e, em outros, não, pois ela está em toda parte. Segundo o historiador inglês Peter Burke (2010, p. 22), essa mesma visão é compartilhada por diversos outros pesquisadores que reconhecem a cultura como um conceito amplo, que abrange as próprias ações cotidianas, dentre elas os modos de beber, comer, andar, falar e de tantos outros procedimentos que variam em diferentes tempos e espaços.

Assim, tendo em vista a cultura como dimensão de um conjunto de processos sociais, interessa-nos descrever e pensar algumas das noções de cultura popular e erudita, construídas ao longo dos séculos¹.

Conforme Santos (2006, p. 54), o surgimento da noção de cultura erudita ocorre na Europa, durante o processo de formação dos Estados Nacionais, ao fim da Idade Média. A cultura erudita é constantemente associada às classes dominantes, ou seja, reúne um conjunto de conhecimentos produzidos pelas elites intelectuais europeias. Esta vertente adquiriu um universo de legitimidade ao longo da história, muitas vezes afirmando-se como “padrão cultural”.

Por outro lado, a cultura popular, identificada muitas vezes negativamente como cultura não-oficial ou cultura da não elite (BURKE, 2010, p. 17), compreende o conjunto de conhecimentos e práticas das camadas mais pobres da população, ou simplesmente do povo.

Ainda de acordo com Burke (2010, p. 26), a cultura popular se torna um tema de interesse dos intelectuais europeus a partir do fim do século XVIII, período marcado pela revolução industrial e o crescimento das cidades. Foi um tempo de descobertas de uma série de manifestações populares, entre elas músicas, festas, tradições religiosas, e do reconhecimento da poesia não apenas como uma manifestação erudita, mas também popular. Nesse ínterim, canções e histórias orais tornaram-se coletâneas de contos populares, publicados por renomados escritores da época.

¹ Neste trabalho, defendemos uma visão de mundo na qual se permita refletir sobre uma fluidez das fronteiras, sobretudo, culturais, e uma percepção não hierarquizada entre os diferentes modos de fazer e viver.

Embora a cultura popular tenha se firmado como objeto de estudo, inicialmente na Europa e posteriormente no Brasil, não se pode negar que há pré-conceitos enraizados quando o assunto são manifestações populares, enquanto vigoram noções de que as produções das classes mais abastadas consistiriam em algo “superior”, por envolver, em oposição à primeira, um conhecimento científico, proveniente de estudos especializados. Essa mesma ideia se intensifica quando o assunto em questão é arte. Segundo o antropólogo e professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Ricardo Gomes Lima:

O urbano, o escolarizado, o erudito, o intencional e o sofisticado são, de acordo com este discurso polarizado, o que qualifica e distingue a matéria com que opera: “a grande arte” ou simplesmente a arte. Ao fazer popular definido por oposição à criação erudita e a partir de categorias que lhe são estranhas, é reservado um espaço de menor importância – é a “arte popular” ou apenas “o artesanato”. (LIMA, 2003, p. 6).

A redução do produto popular ao status de mero “artesanato”, ao invés de arte, como parte de uma classificação pejorativa, faz aqui ser necessário diferenciar ambos os termos:

Minha proposta é que reservemos o termo artesanato para nos referir ao processo de produção do objeto, à tecnologia que, predominante executada com as mãos, dá forma ao objeto, independente do fato de serem mãos eruditas ou populares. Num outro plano, podemos discursar sobre este mesmo objeto, preocupados em desvelar questões de estética, de equilíbrio de massas, de proporções, de contrastes entre forma e fundo, de ritmo, de cores. De conteúdos simbólicos, de sistemas de significados, expressos ou latentes. De representações. Aí, estamos falando de arte. (LIMA, 2003, p. 7).

Essa distinção é importante na medida em que evita a atribuição de juízos de valor negativos que acentuam a desvalorização dos saberes e fazeres populares. Por outro lado, defende-se neste trabalho que o discurso do popular nos permite compreender melhor as origens e identidades de determinados produtos culturais, a entender que cada objeto contém suas particularidades, fruto de um contexto histórico e geográfico, o qual confere nutrição ao artista nos processos de criação de suas obras². A partir da compreensão de que a cultura popular não é homogênea e sim, variada e diversificada, é possível construir um olhar menos generalista e, portanto, mais atento à pluralidade de manifestações culturais que nos cercam em diferentes espaços.

2.2 O diálogo entre culturas e o cotidiano escolar

² Ressalta-se aqui, a ocorrência de espaços que visam à divulgação de obras de artistas populares, dentre eles, a Sala do Artista Popular (SAP), criada em 1983, no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do IPHAN.

Debater culturas nos cotidianos escolares torna-se essencial em uma pesquisa que coloca o cordel como possibilidade pedagógica no campo das artes visuais. Como elemento predominante da cultura nordestina brasileira, o acesso a ele em diferentes espaços e regiões torna-se a cada dia maior através das mídias. Por outro lado, sua difusão no interior do universo escolar e no cotidiano dos jovens precisa ser ampliada.

Levando-se em consideração a diversidade cultural existente na escola, assim como os contatos e as trocas que nela vêm a ser estabelecidos entre diversos grupos sociais, não se pode negar que tal instituição e o processo educativo constituem elementos que se relacionam diretamente com a(s) cultura(s). Segundo os educadores Vera Maria Candau e Antônio Flavio Barbosa Moreira (2003, p. 160), a escola, mais que transmissora, “passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas”.

Lidar com as diferenças e abrir espaços para que elas se façam reconhecidas e valorizadas no espaço escolar demanda uma reformulação dos currículos e das práticas pedagógicas. Em *A reprodução* (1970), os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron analisam o sistema escolar francês e o modo como ele reproduz em suas práticas os valores das culturas dominantes. Os autores enxergam a ação pedagógica a partir da definição de “violência simbólica”, ou seja, porque impõe um arbitrário cultural. Essa arbitrariedade despreza as práticas das culturas populares e opera de acordo com os interesses dos grupos e das classes dominantes, favorecendo a lógica capitalista da divisão de classes. Em diálogo com as questões trazidas pelos autores supracitados, Vera Candau, em *Didática crítica intercultural* (2012), apresenta-nos o conceito de daltonismo cultural para falar sobre o caráter monocultural dos currículos escolares:

Romper com esse *daltonismo cultural* e ter presente o arco-íris das culturas, supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. (CANDAU, 2012, p. 130).

Essa citação nos mostra a importância de se incorporar a perspectiva intercultural nos currículos escolares e nos diversos âmbitos educacionais. Tal perspectiva se propõe a pensar na prática a questão das diferenças, favorecendo o convívio e a integração entre distintas culturas - seja na esfera educacional, seja na vida em sociedade.

Para falar das origens do termo interculturalidade, a autora cita dois grupos socioculturais que contribuíram para o desenvolvimento desse conceito: os indígenas, a partir das experiências educativas com antropólogos venezuelanos durante a década de 1970; e os

negros, devido às suas lutas pelo reconhecimento de suas práticas culturais e pela supressão de atos discriminatórios.

Torna-se importante ressaltar o fato de que ambos tiveram suas trajetórias marcadas pela violência e pela tentativa de apagamento de suas culturas pelos povos eurocêntricos. Nesse contexto, a perspectiva intercultural, possibilitou avanços no combate ao preconceito, na formação de políticas públicas voltadas ao acesso e permanência nas escolas e universidades pelos grupos subalternizados, e na inserção e valorização de saberes dessas culturas nos currículos escolares³. Por outro lado, há ainda um longo caminho a ser percorrido para o alcance pleno da equidade entre os diferentes grupos socioculturais, o que necessita de um esforço contínuo de todos, assim como de mudanças de posicionamento e atitudes que vão em direção contrária a esse cenário. Sobretudo, prezar pelo diálogo e pela valorização das trajetórias dos estudantes, convidando-os a se expressarem e a participarem ativamente em sala de aula, nos aproximam da afirmação de Candau (2012, p. 114) da necessidade de se “reinventar a educação escolar”.

2.3 Trajetória do ensino de Artes Visuais no Brasil

A história da educação brasileira é constituída por teorias pedagógicas que se refletiram no processo de ensino-aprendizagem em Arte⁴. Com origens no século XIX, manifestando-se ao longo do século XX e chegando até os dias de hoje, a pedagogia tradicional se desenvolveu a partir de uma característica capital: o professor representa o centro do processo educativo, ao passo que o aluno é tratado como mero ouvinte e reproduzidor das informações transmitidas pelo educador. Assim, na perspectiva tradicional de ensino, compete ao estudante apenas decorar os conteúdos ao invés de ser estimulado à reflexão e ao pensamento crítico sobre o que está sendo ensinado.

De início, a pedagogia tradicional se manifesta na educação em Arte principalmente a partir do ensino do desenho. Com a vinda da Missão Artística Francesa ao país, no início do século XIX, a convite da coroa portuguesa, o desenho – tal como era desenvolvido na Europa – passa a ser disseminado nas escolas brasileiras.

Nesse período, destacam-se também no currículo escolar a criação de disciplinas como Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais. Essa última disciplina era descrita como um campo que possibilitaria a substituição da percepção mais lúdica e fabulosa dos alunos por um

³ Podemos citar como exemplo destes avanços, as Leis de cotas raciais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁴ Por equivaler-se ao ensino, os termos Arte/Artes Visuais passam a ser adotados com letra maiúscula.

ensino de caráter mais objetivo e realista. Neste sentido, a pedagogia tradicional reforçou a ênfase na preparação do aluno para o mundo adulto e o mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção do sistema vigente e a reprodução de desigualdades sociais.

A Pedagogia Nova, também conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, tem início no Brasil a partir de 1930, sob influência de autores estrangeiros como o pedagogo americano John Dewey (1859-1952), o professor de arte austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) e o crítico de arte inglês Herbert Read (1893-1968). Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 29):

Já de início o Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Ou seja, os educadores que adotam esta concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas nas sociedades poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

A fim de compreender melhor as especificidades desta linha pedagógica, podemos levar em consideração os escritos dos autores supracitados. O livro *Arte como experiência*, escrito pelo pedagogo norte-americano John Dewey em 1934, e traduzido em 2010, é marcado por ideias que renovaram o ensino de Arte no Brasil. Dewey, guiado então pelo princípio da experiência, refuta o entendimento de que toda obra de arte encontra-se além da vida cotidiana, e de que quem a produz é um gênio. Para o autor, toda obra é fruto de uma experiência/processo vivenciado pelo artista, a/o qual deve servir de base para o espectador/aprendiz vivenciar suas próprias experiências/processos, de forma não-coercitiva, mas sim livre e prazerosa, sendo movido ao exercício da sensibilidade e à criatividade.

As ideias do educador Viktor Lowenfeld podem ser compreendidas a partir de seu livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, datado de 1947 e traduzido para o português em 1977. O autor considera a arte de grande importância para o desenvolvimento infantil, em diversos aspectos, seja emocional, cognitivo e social. Desta maneira, ele defende a necessidade de formular propostas que priorizem, durante o processo de ensino-aprendizagem, os interesses e especificidades de cada criança.

O crítico de arte inglês Herbert Read fornece em sua obra *A Educação pela Arte*, escrita em 1943, inspirações aos artistas-educadores brasileiros que se preocupavam com os rumos da arte-educação no país - dentre eles o pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), um dos principais responsáveis pelo surgimento da Escolinha de Arte no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. O espaço consistia inicialmente em um local de encontro entre crianças e professores, que permitia o contato com diferentes atividades artísticas, como a

pintura e o desenho. Segundo o pedagogo e pesquisador brasileiro Sidiney Lima (2012, p. 457):

Os educadores se misturavam às crianças, mas não se interferiam em sua produção, pois acreditavam nessas atividades como válvulas de escape para a liberação de energias, descargas das emoções e meio legal para expressar os sentimentos, quaisquer que fossem eles do ponto de vista social e moral. Assim, para Augusto Rodrigues e seus colaboradores, era de fundamental importância valorizar a criança, sua fala e suas ações.

Ainda de acordo com Lima (2012, p. 458), o espaço da EAB também se volta para o aperfeiçoamento dos profissionais do ensino de Arte, com a criação do CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação. O curso tinha o objetivo de suprir a carência de estudos na área e era voltado não somente para professores, mas também para artistas, estudantes, psicólogos etc.

O sucesso da Escolinha de Arte no Brasil permitiu sua expansão para outros espaços, e também para outras cidades. Os ideais da EAB, ao tornarem-se difundidos entre outros locais, possibilitaram o surgimento de um “movimento” conhecido como Movimento das Escolinhas de Arte (MEA). Dessa forma, podemos concluir que a Escolinha deixou um importante legado para o ensino de Arte, tornando-se um modelo para as gerações futuras e possibilitando uma transformação nas formas de pensar e fazer Arte na educação a partir de um ideário que prezava pela inclusão e pelo espírito criativo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, uma nova tendência passa a predominar no campo da educação: a tecnicista, que buscava a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para as demandas do mundo tecnológico. Em paralelo a essa realidade, a Lei nº 5692/71 introduz no currículo da educação básica a Educação Artística, que, segundo o parecer 540/77, não era uma disciplina, mas sim “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Desse modo, foram criados a partir de 1973 os cursos de Arte-Educação em algumas universidades, denominados Licenciatura em Educação Artística e com duração de apenas dois anos, concedendo ao ensino um caráter polivalente. A concepção de ensino polivalente na área propõe que um mesmo professor seja capaz de desenvolver procedimentos metodológicos em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Claramente, essa nova realidade educacional trouxe práticas metodológicas equivocadas no ensino de Arte. Não se demonstrou na prática a viabilidade de uma aprendizagem significativa em todas essas linguagens, tendo em vista que a formação desses profissionais apresentava-se de um modo generalista e por isso insuficiente e superficial.

A partir de um inconformismo com a realidade vigente, deu-se início na década de 1980, uma mobilização de professores formados na área pela busca do aprimoramento do corpo docente, assim como do reconhecimento da Arte no espaço escolar para além do status de mera atividade educativa. Desta mobilização surgiu o movimento Arte-Educação, que possibilitou a ampliação de eventos e encontros de educadores pelo país para a discussão de novas possibilidades para o trabalho em sala de aula. Com a promulgação da LDBEN nº 9.394 de 1996, a obrigatoriedade do ensino de Arte passa a ser finalmente estabelecida nas escolas: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos⁵”. Outro referencial importante atualmente para nortear o profissional da educação é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), que nos traz a Arte como componente curricular na educação básica. Este documento normativo admite algumas variações na compreensão das artes – campos de saberes e fazeres – em termos de sua obrigatoriedade nos distintos segmentos de ensino. Abre-se, deste modo, um novo capítulo no debate sobre a educação brasileira e sobre o ensino-aprendizagem de Artes Visuais.

Apesar das conquistas e dos avanços por meio de políticas públicas, há certamente muitos desafios que precisam ser superados, sobretudo com relação ao ensino de Artes Visuais, e que nos trazem à investigação e discussão neste trabalho. O desafio começa já para o professor recém-formado, que precisa lidar com uma baixa carga horária ofertada para a disciplina (entre um e dois tempos de aula) e com, na maioria das vezes, certa desvalorização proferida pelos demais membros da escola. Sinais desta desvalorização ficam evidentes em função da constante associação da disciplina a trabalhos relacionados à comemoração de datas festivas, que propiciam pouca ou nenhuma aprendizagem significativa para os alunos, reforçando e replicando práticas de ensino tradicionais.

Por outro lado, novos horizontes surgem para o campo das investigações sobre Arte-Educação nas universidades com o crescimento de programas de pós-graduação nos últimos anos. Tais programas permitem cultivar no docente a compreensão da importância da formação continuada e da atualização de suas práticas escolares. Apesar de uma persistente noção de que ambos são divergentes, teoria e prática precisam caminhar em diálogo no cotidiano escolar, principalmente no que tange à necessidade de se buscar o aprimoramento docente – o ensinar e o aprender constantes.

⁵ Texto atualizado em 2017 para: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”

2.4 O ensino de Artes Visuais e a cultura das imagens

A discussão em torno da importância da arte na escola permeia os diversos textos acadêmicos da área de Arte-Educação e documentos oficiais no âmbito educacional, além de percorrer todo o processo histórico que consolida a disciplina no espaço escolar. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.195), as Artes Visuais “possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas”. Dessa forma, seu ensino deve propiciar aos sujeitos encontros e reflexões com os diferentes elementos culturais, de modo a tornar as práticas cotidianas mais condizentes com a realidade dos alunos e longe dos preconceitos. Assim, como podemos na prática pensar o ensino de Artes Visuais a partir dessa concepção trazida pela BNCC?

Cabe aqui ressaltar que a disciplina não tem por objetivo a formação de novos artistas, mas sim a democratização do conhecimento em Arte - não somente das produções tradicionais dos grandes nomes da história da arte, mas também de todas aquelas que se fazem ou já se fizeram presentes nas vidas dos alunos. Sendo o mundo contemporâneo cada vez mais dominado pela imagem, as pessoas são expostas cotidianamente a essas visualidades, que impactam suas vidas, e que precisam se tornar alvos das propostas pedagógicas, para que possam ser debatidas e experienciadas de maneira fortalecedora.

Quando nos referimos às imagens que permeiam nossos cotidianos, sabemos que muitas delas são geradas no interior das produções das tecnologias de informação e comunicação (TICs) com diferentes funções, sejam convencer, agradar, comunicar, vender uma ideia ou produto e ainda, nos dizer como vestir, pensar ou viver. A questão das visualidades vem ao longo dos anos despertando o interesse de inúmeros historiadores/as, antropólogos/as e educadores/as: consolidando-se como campo de estudos, a partir de duas expressões: leitura de imagens e cultura visual.

Segundo a professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Maria Emilia Sardelich (2006, p. 205), a expressão leitura de imagens surge na década de 1970 nos estudos de arte-educação e comunicação devido aos avanços tecnológicos. O termo, na interpretação da autora, vincula-se, sobretudo, à tendência formalista, concepção teórica que parte das relações formais da imagem, isto é, seus códigos. Para a compreensão da imagem a partir do formalismo, podemos citar as contribuições do psicólogo Rudolf Arnheim em *Arte e Percepção Visual* (1980) e a desenhista Donis A. Dondis em *Sintaxe da Linguagem Visual*

(1973). Ambos os autores esquematizavam elementos básicos para a análise das imagens, como: forma, cor, linha, ponto, e outros. Portanto essa concepção permite uma interpretação racionalista da imagem e menos subjetiva.

A expressão leitura de imagens também é encontrada na *Abordagem Triangular* proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa formulada na década de 1980. Sua abordagem propõe três eixos de ensino-aprendizagem para construção de conhecimento em Arte: fazer artístico (prática); leitura de imagens (análise, interpretação e julgamento); contextualização histórica (relação com a história da arte). A compreensão de “leitura de imagens” antes entendida como “leitura de obra de arte” – a expressão foi reformulada pela autora, assim como sua nomenclatura que antes se conhecia por *Proposta Triangular* – permite expandir o conhecimento para além dos objetos considerados canônicos. Segundo a professora Lúcia Cardoso (2010, p. 57), em *Cultura visual e educação através da imagem*, a *Abordagem Triangular* situa-se como um meio termo entre as propostas metodológicas formalistas, entretanto seu caráter flexível permite dialogar com as metodologias educativas que consideram a cultura visual.

Em consonância com o entendimento de que as visualidades dominam o mundo atual e em busca de uma ótica mais ampla e não apenas formalista como a que carrega a proposta da leitura de imagens, o campo da cultura visual consolidou-se como área de estudo, não apenas no âmbito das pesquisas em Arte-Educação, mas também em outras áreas e nas abordagens interdisciplinares. Partimos da definição do educador espanhol Fernando Hernández (2000, p.51) para fortalecer o conhecimento sobre o tema:

A proposta da compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais. Mas esse reconhecimento não nos leva a “lê-los”, a partir de uma decomposição analítico-compositiva do tipo formal (linhas, texturas, etc.). Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens e estudar a capacidade de todas as culturas de produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas visões sobre nós mesmos e sobre o universo visual que estamos imersos.

Desse universo visual que o autor cita, podemos destacar: as produções que são encontradas nos museus e galerias de arte; as formas de mídias impressas, as HQs, os jornais e revistas, os anúncios publicitários; as imagens que partem da *Internet*, as próprias produções artísticas realizadas pelos alunos em sala de aula e tantas outras.

Assim, consideramos pensar as relações entre cultura visual e educação, sobretudo dentro do ensino das Artes Visuais como forma de compreender, interpretar e despertar o

posicionamento crítico dos alunos a respeito do universo de imagens que os rodeia e do qual são também autores - a fim de reconhecer e valorizar a diversidade.

Os estudos sobre a história da arte no âmbito do referente ensino são responsáveis por propagar o conhecimento de imagens e artefatos de diferentes contextos sociais e históricos. Essa dimensão da disciplina torna-se positiva quanto se objetiva despertar reflexões sobre as imagens e produtos culturais; no entanto, se realizada de modo negligente pode propiciar uma aprendizagem artificial, fragmentada e excludente. Com a educação para a cultura visual podemos ir além, ao considerar que nosso universo cultural e imagético se inicia ainda quando crianças, em nossas residências, quartos, construindo nossos gostos e preferências, e torna-se mais rico e amplo do que imaginamos.

Desse modo, o educador deve estabelecer meios de encontro de cada aluno consigo mesmo e com o ambiente que o cerca, seja através da produção artística, da leitura e fruição das imagens, do convite ao debate, tornando sempre favorável a escuta e a interação entre os colegas, ampliando seus olhares para novas realidades. O ato de conhecer fortalece a postura questionadora e reflexiva de práticas cotidianas e da construção de pontes de diálogos entre saberes diversos, abrindo caminho para que a interculturalidade se faça presente no espaço escolar. Essa dimensão transformadora da aprendizagem em Arte se amplia também nos cursos de licenciatura em Arte-Educação das universidades, quando se procura a dinamização de seus currículos em direção a alternativas mais condizentes com os cotidianos e experiências diárias dos licenciandos.

Em meio a todas essas questões que levantamos neste capítulo, defendemos o cordel enquanto produção artística: como o pilar desta pesquisa, que alcança na atualidade o status de patrimônio cultural e se firma como manifestação em constante ampliação e aberta ao diálogo com outros grupos e culturas. Abordar o cordel significa se encantar por suas xilogravuras, que seduzem os olhares do público quando expostos nas feiras e nas telas virtuais; refletir sobre os poemas que nos permitem conhecer através de uma escrita cômica e irônica os acontecimentos do mundo, sobretudo, que dizem respeito aos universos nordestinos, de ontem e hoje. Assim, nos concentramos a seguir a explorar as riquezas do cordel e a contribuir para a visibilização e a experiência de uma das expressões mais características da cultura popular brasileira.

3 LITERATURA DE CORDEL: DAS ORIGENS HISTÓRICAS AO TÍTULO DE PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

Figura 3 - A literatura de cordel



Fonte: *Internet*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1943>. Acesso em: 12 ago. 2020.

3.1 Breve Histórico

A fim de introduzir o leitor ao universo do cordel, convém traçar um breve histórico a respeito de sua origem até a sua chegada ao Brasil. Mas antes, pretendemos aqui esclarecer alguns pontos para identificação do tema deste trabalho. O primeiro diz respeito ao significado da expressão cordel: segundo o pesquisador português Carlos Nogueira (2012, p. 195) em *A literatura de cordel portuguesa*, o termo designa os folhetos que eram vendidos nas feiras, e que eram normalmente pendurados em cordéis distendidos em dois suportes, presos por pregos ou alfinetes em paredes de madeira ou na rua. Outra questão importante seria a fluidez de denominações que o gênero adquire na atualidade, como “literatura de cordel”, “folheto”, ou simplesmente “cordel”. Estas construções marcam as páginas deste capítulo e permitem a formação de uma análise mais ampla sobre o tema.

Em vias de conhecer a origem do cordel, esta pesquisa possui entre suas fontes, o Dossiê de Registro (2018), reconhecido como um importante instrumento de informações sobre o tema, tendo em vista que sua construção teve como objetivo comprovar a pertinência de se atribuir ao gênero o título de patrimônio imaterial. A partir deste documento pode-se concluir que o surgimento do cordel associa-se à “história da edição de livros na Europa

ocidental e das práticas editoriais com vistas a difundir os impressos a maior número de pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 39). Uma destas iniciativas editoriais consiste da *Bibliothèque Bleue* – fórmula editorial inventada pelos irmãos franceses Oudot – que objetivava a produção de pequenos livros impressos em papel barato, encadernados com um papel azul, durante do século XVII. Estes livros ficaram conhecidos como *colportage*, palavra francesa que se refere à atividade do *colporteur*: “aquele que carrega livros do próprio bolso”. (BRASIL, 2018, p. 40).

O sucesso do empreendimento permitiu sua difusão para outros países europeus, adquirindo, portanto, diferentes denominações ao longo do continente: *Pliegos Suelos* na Espanha e *Chapbooks* na Inglaterra. No entanto, é somente em Portugal que surge a denominação “literatura de cordel”, consagrada pelo poeta português Teófilo Braga (1843-1924) em seu artigo “Da literatura de cordel”, de 1865. Por outro lado, no Brasil, a expressão “literatura de cordel nordestina” passou a ser empregada somente a partir da década de 1970 por pesquisadores, enquanto autores e consumidores nordestinos se referiam a ela desde o início como “literatura de folhetos” ou apenas “folhetos”. (ABREU, 1999, p. 17).

Segundo a pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Márcia Abreu, a literatura de cordel portuguesa, também conhecida como “folhas volantes” abrange uma ampla produção: “autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias, além de poder ser escrita em verso ou sob a forma de peça teatral.” (ABREU, 1999, p. 21).

Exemplos mais antigos deste tipo de literatura encontram-se nas obras do dramaturgo português Gil Vicente (1465-1536), que foram impressas em formato de folhetos de cordel. Segundo Nogueira (2012, p. 205), “embora as peças deste dramaturgo não se destinassem prioritariamente à circulação em folhetos (...) a verdade é que sob essa forma circularam abundantemente, reproduzidas com extrema fidelidade ou modificadas ao longo do tempo.”

É importante ressaltar que o cordel português não era de interesse restrito das camadas mais baixas da população, mas também voltado para reis, rainhas e outros membros da elite portuguesa. Segundo Márcia Abreu (1999, p. 31):

A intervenção de uma pessoa letrada, não só no momento da produção como também no da recepção, talvez explique o consumo popular desses textos, que podem ter sido comprados para que alguém os lesse para um grupo de analfabetos. Também é possível pensar que esses textos interessassem a variados grupos e não só as classes populares.

Há registros de que a partir do século XVIII, certos títulos passam a ser enviados para o Brasil, como as histórias de “Carlos Magno”, “D. Pedro”, “Imperatriz Porcina”, “Donzela Teodora”, “Paixão de Cristo”, “D. Inês de Castro”, “João de Calais” entre outros. Ressalta-se que estes textos foram publicados na forma de livros e, conforme se vê no “Catálogo para exame de livros para saírem do Reino com destino ao Brasil” (ABREU, 1999, p. 49) não se havia uma indicação precisa quanto às referências bibliográficas de cada obra, dificultando o conhecimento de qual edição era lida no Brasil.

Quanto à formação de uma poética cordelista brasileira, esta se inicia nas práticas de transmissão oral, dentre elas a declamação, a embolada e a cantoria. A primeira consiste do ato de cantar ou recitar o poema em voz alta para o público, sendo ainda uma prática bastante recorrente no país; as duas últimas, bastante semelhantes, consistem de dupla de cantadores que improvisam versos rimados, predominando na embolada o uso do pandeiro, e na cantoria, da viola. Esse conjunto de práticas que dão origem ao cordel no Brasil encontra também suas influências na cultura indígena e afro-brasileira:

Não é possível ignorar a africanidade, a influência árabe e o universo cultural indígena na formação dos saberes, crenças, rituais e processos de transmissão cultural do Brasil. Portanto, é necessário inventariar como as diversas experiências sociais e referências culturais historicamente situadas foram se amalgamando ao longo do tempo e resultaram no cordel como prática cultural. (BRASIL, 2018, p. 55-56).

O cordel brasileiro fazia parte do cotidiano dos nordestinos que viviam nas áreas rurais. Uma das primeiras manifestações da literatura de cordel ocorrida no Brasil se deu através da cantoria de um grupo de poetas do estado da Paraíba, no século XIX, dentre eles o poeta Agostinho Nunes da Costa (1797-1858) considerado o primeiro grande cantador brasileiro.

No final deste mesmo século, iniciam-se as versões impressas do universo das cantorias, conforme os educadores Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012, p. 18), em *O cordel no cotidiano escolar*:

O folheto vai para as ruas e praças e é vendido por homens que ora declamam os versos, ora cantam em toadas semelhantes às tocadas pelos repentistas. São nordestinos pobres e semialfabetizados que entram no mundo da escrita, das tipografias, da transmissão escrita e não apenas oral.

Conforme sabemos, o primeiro autor e editor de folhetos no Brasil foi Leandro Gomes de Barros, cujo folheto mais antigo data de 1893. Outros nomes relevantes na edição dos

folhetos foram Francisco das Chagas Batista, a primeira publicação de sua responsabilidade data de 1902, e João Martins de Athayde, este publica já em 1908.

Figura 4 - Leandro Gomes de Barros



Fonte: *Internet*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Gomes_de_Barros. Acesso em: 12 ago. 2020.

De origem paraibana, Barros foi também considerado o primeiro a viver exclusivamente desse ofício, caracterizado por ser um “cronista crítico e irônico dos acontecimentos de seu tempo” (BRASIL, 2018, p.77). Escreveu poemas de diversas temáticas, entre elas: o romance, as narrativas tradicionais e política. Eis um trecho do poema *Um pau com formigas*:

Chamam esse século de luzes
eu chamo esse século de brigas
a época das ambições
o planeta das intrigas
muitos cachorros num osso
um pau com muitas formigas.
(BARROS, 1912, p.1).

Com a morte de Leandro Gomes de Barros, a continuação da escrita e edição dos folhetos foi conduzida pelos autores Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde.

Batista é um nome conhecido na publicação de folhetos sobre o universo do cangaço e a figura do cangaceiro Antonio Silvino⁶.

Em paralelo ao avanço da editoração de folhetos no Nordeste brasileiro, a venda destes se expande para outras áreas além das rurais, passando a integrar o dia a dia de grandes cidades. Esse desdobramento ocorreu devido a mudanças que acometeram a virada do século XIX para o XX, marcada pela predominância da seca no sertão nordestino em contraposição ao crescimento industrial e econômico dos centros urbanos, o que motivava o trabalhador rural a procurar por melhores condições de vida longe dos campos.

Desse modo, torna-se oportuno dissertar sobre a difusão do cordel nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, que se configuraram como grandes pólos de atração dos migrantes nordestinos.

Foi no Campo de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro, que os nordestinos se concentraram, ainda em meados da década de 1940. Afastado das elites, o local se tornou um “espaço de acolhimento por meio de trocas de experiências, sentimentos, resistência e lutas sociais” (BRASIL, 2018, p. 137).

Ao adentrar a cidade, o migrante teve que lidar com a necessidade de se adequar a nova realidade urbana e buscar formas de sobrevivência. Com isso, uma das suas principais ocupações foi o comércio de produtos vindos do Nordeste nos espaços da Feira de São Cristóvão⁷, conforme descrito pela pesquisadora Sylvia Nemer em sua tese de doutorado:

A Feira de São Cristóvão se firmava como um lugar de encontro; encontro do migrante com seus conterrâneos, com a comida, a música e histórias de sua terra; encontro, em suma, com o Nordeste que cada um deles traz dentro de si e que só ali podia se manifestar livremente. (NEMER, 2012, p. 29-30).

Podemos explicar a origem da Feira de São Cristóvão a partir das versões contadas por dois importantes poetas: Raimundo Santa Helena e José João dos Santos (Mestre Azulão). Consideremos dissertar brevemente sobre suas trajetórias de modo a compreender suas contribuições para as narrativas do cordel no Rio de Janeiro.

Raimundo Luiz do Nascimento, mais conhecido como Raimundo Santa Helena (1926-2018), possuiu uma trajetória marcada pela carreira militar, dedicando-se a poesia

⁶ Nascido Manoel Batista de Moraes, adotou o nome de guerra Antonio Silvino e o apelido de “Rifle de Ouro” ao assumir o comando do cangaço, para vingar a morte de seu pai. Sua fama foi registrada pelos poetas populares e por muitos intelectuais, permanecendo viva e intacta em todo o Brasil. Fonte: VAINSENER, Semira Adler. **Antonio Silvino**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

⁷ Hoje também conhecido como Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas.

integralmente somente após deixar a Marinha em 1979 (NEMER, 2012, p. 26). Segundo a versão de Santa Helena, que inclusive foi adotada pela Feira como versão oficial, a origem da mesma está atrelada à poesia cordelista, quando em 1945, o poeta leu o folheto *Fim da Guerra* – em alusão ao fim da Segunda Guerra Mundial – a um grupo de marinheiros que retornava à cidade.

Já a versão de Mestre Azulão (1932-2016) – cuja trajetória profissional é marcada pela dedicação exclusiva a feitura de poesia e a venda de seus folhetos – indica que o surgimento da Feira ocorreu apenas na década de 1950, com o comércio de produtos vindos do Nordeste sob o comando de João Gordo (NEMER, 2012, p. 26).

Nesse ínterim, a Feira de São Cristóvão registra seu passado histórico a partir de dois eixos, o comércio de produtos e de folhetos, os quais foram fundamentais para a reverberação da memória e da cultura nordestina na cidade do Rio de Janeiro.

Para além da Feira de São Cristóvão, outros espaços se tornaram alvos dos poetas na cidade para a exposição de seus folhetos. Pode-se citar a criação da Casa de Cultura São Saruê construída pelo cordelista Humberto Peregrino (1911-2003), tornando-se a partir de 1988, Academia Brasileira de Literatura de Cordel, conforme o cordel de Gonçalves Ferreira da Silva:

ABLC e Casa de São Saruê: unidas para sempre

Tocados, naturalmente,
por pensamento divino
o presidente Gonçalo
e o general Peregrino
fizeram São Saruê
e nossa ABLC
unidas num só destino.

A solene transferência
do acervo cultural
de São Saruê foi feita
pelo próprio general
em reunião plenária
numa sessão ordinária
foi tornada oficial.

O general assumindo
a tribuna disse tudo
- “Senhores estou doando
todo o meu centro de estudo
para esta Academia”.
Enquanto o plenário ouvia
estático, impotente e mudo... (SILVA, 1994, p. 4-5).

Desse modo, a ABLC existe hoje como uma instituição que contribui para a sobrevivência da literatura de cordel no país, seja através da venda, guarda e difusão de seu

acervo, bem como do incentivo à pesquisa, à reflexão e à formação de novos entusiastas do gênero.

A presença dos cordelistas também se tornou marcante na cidade de São Paulo, em maior concentração no bairro do Brás, em meados da década de 1940, com vias de “manter laços de sociabilidade e aguentar a saudade da terra natal ouvindo poesias, declamando versos e recitando folhetos” (BRASIL, 2018, p. 147). No entanto, a recepção do povo nordestino em solo paulistano, bem como no Rio de Janeiro, foi marcada pelo preconceito da sociedade em relação às suas origens, seus valores:

Os repentistas e cordelistas eram identificados pela polícia como desocupados, ociosos, sem profissão, uma ameaça a uma sociedade cuja utopia se alicerçava no uso do trabalho braçal dos imigrantes. Naquele momento, não havia a compreensão do ofício de repentista e de cordelista como uma forma de expressão artística, como prática cultural de uma comunidade. (BRASIL, 2018, p. 149).

O processo de reconhecimento do ofício de poeta cordelista em São Paulo se deu de forma lenta e árdua. Ainda de acordo com o Dossiê, pode-se citar enquanto importante forma de incentivo ao cordel na cidade de São Paulo a criação da Associação dos Repentistas, Poetas e Folcloristas do Brasil (ARPOFOB) na década de 1960, que atuou no sentido de legalizar o trabalho dos poetas/repentistas.

Dessa forma, conclui-se que o cordel adquiriu uma presença marcante no eixo Rio – São Paulo apresentando-se como mediador entre o Nordeste e os grandes centros econômicos brasileiros. Em busca de compreender o fenômeno do cordel em sua multiplicidade e riqueza, nos dedicaremos também a uma análise de suas características, que serão tratadas daqui por diante.

3.2 Características do cordel brasileiro

Márcia Abreu, em *Histórias de cordéis e folhetos* (1999, p. 104), afirma que o cordel brasileiro não se assemelha ao cordel português do qual é normalmente associado:

Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, à longa data, a cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros.

Suas características definem-se mais especificamente, segundo a autora, entre o final do século XIX e início do século XX. Levaremos em consideração para a nossa análise dois

aspectos essenciais para a compreensão deste gênero, que não se desvinculam em sua composição: a poesia popular e a xilogravura.

3.2.1 A poesia popular

As características do cordel brasileiro também são fruto do modo particular dos poetas de comercializar seus folhetos, cantados em voz alta para atrair os compradores. Seu texto possui uma estrutura fixa, formado por três elementos básicos: o verso, a rima e a métrica. O verso, enquanto unidade essencial envolve em sua composição rima e métrica perfeitas. Ambas são responsáveis por fazer soar harmonicamente o poema. O poeta Manoel Moreira Júnior, conhecido como Moreira de Acopiara, originário do sertão do Ceará, e grande nome da literatura de cordel na atualidade, nos ajuda a compreender a estrutura básica dos folhetos a partir destes versos:

É que os cordéis sempre são
histórias bem trabalhadas,
possuem linguagem fácil,
estrofes sempre rimadas,
versos sempre bem medidos,
palavras cadenciadas.
(ACOPIARA, 2005)

A métrica pode ser considerada uma “operação matemática” por se tratar da contagem das sílabas poéticas de cada verso, que se diferencia da separação silábica gramatical. A metrificação foi um processo que ocorreu de forma gradual. Segundo a arte-educadora Ednamar Vidotto (2011, p. 15), os primeiros poetas, conhecidos como repentistas⁸ “não possuíam preocupação com a métrica e nem como o número de versos para compor estrofes”. Sua modalidade mais simples é conhecida como “parcela”, por conter versos de apenas quatro ou cinco sílabas poéticas. As parcelas eram muito comuns nas pelepas, duelos poéticos entre dois cantadores, que depois foram registrados em folhetos de cordel. Eis um trecho da peleja do *Cego Aderaldo com Zé Pretinho* do poeta Firmino Teixeira do Amaral, como exemplo de versos de cinco sílabas:

(Pretinho)
No sertão eu peguei
um cego malcriado

⁸ Nome dado aos cantadores, que sob a técnica do improviso, declamam seus poemas ao público. O repente se diferencia do cordel por seu caráter essencialmente oral, no entanto, o fato de muitos cordelistas se utilizarem da cantoria para anunciar seus poemas, os aproximam entre si.

danei-lhe o machado
 caiu, eu sangrei
 o couro tirei
 em regra de escala
 espichei numa sala
 puxei para um beco
 depois dele seco
 fiz dele uma mala

(Cego)
 Negro, és monturo
 Molambo rasgado
 Cachimbo apagado
 Recanto de muro
 Negro sem futuro
 Perna de tição
 Boca de porão
 Beiço de gamela
 Venta de moela
 Moleque ladrão
 (AMARAL, 1916, p. 10)

Outras modalidades de versos surgiram com o decorrer do tempo; atualmente a mais utilizada pelos poetas é a sextilha, definida como estrofe de seis versos de sete sílabas poéticas. Neste tipo de modalidade rimam-se somente os versos pares, tornando os ímpares livres. Segundo Vidotto (2011, p. 18), “é a modalidade mais rica, obrigatória no início de qualquer combate poético, nas longas narrativas e nos folhetos de época”.

De modo geral, são muitas as temáticas que permeiam as poesias nordestinas. Cabe destacar aqui, inicialmente, os clássicos: as histórias de amor, com a presença de heróis e heroínas, vilões, e aventuras, como *O Romance do Pavão Misterioso* do poeta João Melquíades da Silva; as histórias de animais, mais adequada à faixa etária das crianças por seu caráter lúdico, como *No tempo em que os bichos falavam* de José Francisco Borges; as histórias de diabruras e espertezas, como *As proezas de João Grilo*, de autoria inicial de João Ferreira de Lima⁹, cujo personagem inspirou o poeta e dramaturgo Ariano Suassuna em sua peça teatral *O Auto da Compadecida* (1955); as histórias de cunho social, como *A seca do Ceará* de Leandro Gomes de Barros, que denuncia a triste realidade do sertão nordestino. De temas inesgotáveis, as poesias de cordéis são responsáveis, sobretudo, por informar e comunicar o leitor e seu ouvinte sobre os acontecimentos, ora históricos e sociais, ora fictícios, sendo constantemente atualizadas e reinventadas pelos novos autores que vêm surgindo nos últimos tempos.

⁹ As histórias de cordel de João Grilo são contadas em episódios, portanto, acredita-se que João Ferreira de Lima seja o autor do primeiro episódio e João Martins de Athayde dos demais.

3.2.2 A xilogravura

Para além da poesia, são notáveis nas capas dos folhetos as ilustrações com o objetivo de popularizar os cordéis entre o público, principalmente àqueles que não dominam a escrita. As ilustrações são realizadas principalmente a partir da xilogravura, técnica de gravação de imagens a partir da incisão em uma superfície de madeira, com o auxílio de um instrumento de corte. O início da presença da xilogravura nos cordéis brasileiros se deu como forma de “diminuir os custos de impressão nas cidades do interior, bem como acelerar o processo de impressão dos folhetos.” (BRASIL, 2018, p. 111). Vale ressaltar que outras modalidades também foram e são utilizadas para ilustrar as capas dos folhetos como desenhos, imagens de cartões-postais e fotografias.

O primeiro registro de folheto brasileiro com o uso da xilogravura foi encontrado em *A história de Antônio Silvino*, de autoria do poeta paraibano Francisco das Chagas Batista, de 1907. No entanto, a presença da xilogravura se dava dentro do folheto e não na capa, como é comumente encontrada.

Figura 5 - Xilogravura encontrada no folheto *A história de Antonio Silvino*



Fonte: BATISTA, 1907 apud BRASIL, 2018, p.114.

A partir dessa data, ainda no século XX, a relação entre xilogravura e cordel começa a se estabelecer e muitos nomes importantes destacam-se no desenvolvimento desta linguagem

artística. Dentre estes, discorremos aqui brevemente sobre a trajetória do pernambucano José Francisco Borges, conhecido como J. Borges, por sua grande contribuição ao universo do cordel e à arte da xilogravura, tendo como base os escritos de Paulo Henrique de Oliveira Gomes (2016) em sua dissertação de mestrado.

Ao concordarmos com a pesquisa de Gomes (2016) compreendemos que a relação de J. Borges com a literatura de cordel se deu desde sua infância através da leitura dos folhetos, no entanto, a ideia de utilizá-la como fonte de seu sustento surge apenas posteriormente, mas ainda em sua juventude. Sua trajetória é marcada por constantes desafios como sua inicial falta de experiência com o ofício de poeta cordelista; sua persistência, entretanto, permite-lhe criar seus próprios poemas e em seguida, xilogravuras autorais.

Figura 6 - O poeta e gravador J. Borges

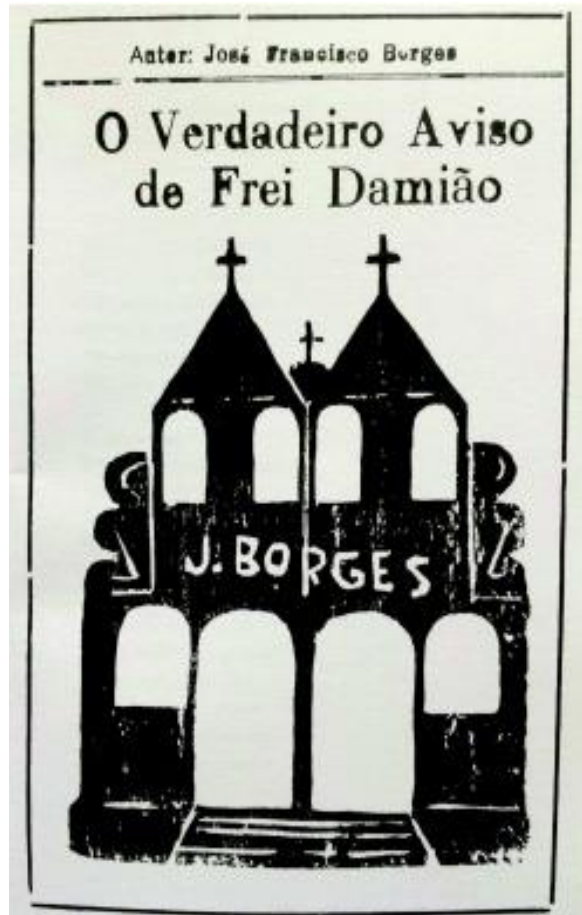


Fonte: Internet. Disponível em: <http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/01/j-borges.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O primeiro folheto com texto de sua autoria ficou conhecido como *O Encontro de dois vaqueiros no sertão de Petrolina*, este ainda sem conter xilogravura do autor. A presença de alguma gravura se deu somente em seu folheto seguinte, conhecido como *O verdadeiro aviso de Frei Damião*, com uma capa composta pela ilustração de uma igreja.¹⁰

¹⁰ Diz J. Borges que a imagem retratada na capa de seu folheto fazia referência à Igreja Matriz de Juazeiro do Norte localizada no Ceará, apesar de o artista até este momento nunca ter conhecido a mesma, o que denota um erro em sua imagem, ao retratar duas torres ao invés de uma só. (GOMES, 2016, p. 28).

Figura 7 - Primeira xilogravura criada por J. Borges



Fonte: GOMES, 2016, p.29

É a partir deste momento que sua relação com a xilogravura amplia-se. Borges torna-se uma referência no Brasil e no exterior por ambas as funções, de poeta e gravador, com destaque para suas ilustrações. Seu caráter inovador permitiu criar as xilogravuras coloridas, conferindo ainda maior destaque ao seu trabalho. O uso da cor nas xilogravuras proporcionou um maior encanto e proximidade do público com essa linguagem artística, à medida que sua presença se expandiu também para as ilustrações de livros infantis e para as novelas¹¹. De um modo geral, suas xilogravuras apresentam diversas temáticas, bem como o conteúdo de seus folhetos, que transitam entre as questões sociais e culturais da sociedade brasileira, como as dores e os encantos da paisagem nordestina.

¹¹ Podemos citar como exemplo, a vinheta de abertura da novela Roque Santeiro de 1975, cujas imagens são gravuras de autoria de J. Borges.

Figura 8 - Xilogravura *A paisagem sertaneja* por J. Borges



Fonte: GOMES, 2016, p. 95.

Além de nomes como J. Borges, podemos também destacar aqui, outras referências marcantes na xilogravura de cordel, tais como: o paraibano José Costa Leite, o pernambucano José Soares da Silva, mais conhecido como Mestre Dila, o cearense Stênio Diniz, o pernambucano Jota Barros, e muitos outros¹². Todos com uma produção de grande relevância para se conhecer melhor o cotidiano e as vivências no Nordeste Brasileiro.

3.3 A presença feminina no cordel

Tendo em vista os cordelistas e xilógrafos em destaque neste trabalho, percebe-se que até o momento, não foi citada nenhuma presença feminina neste meio. No entanto, entende-se

¹² Para conhecer melhor sobre as produções destes artistas populares e outros, recomenda-se a leitura do livro *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro*, da pesquisadora Lélia Coelho Frota (1938-2010), importante referência voltada à divulgação de um panorama da arte popular brasileira no século XX. Fonte: FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno Dicionário da Arte do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

que a figura feminina esteve presente desde os tempos mais remotos na literatura de cordel, muito mais na condição de objeto do que na de sujeito, retratadas a partir da perspectiva dos homens sobre as mulheres: “em certos textos, as mulheres são associadas a santas, virgens, marcadas pela pureza, recato e submissão aos homens; em outros, são apresentadas como lascívia, falsas, demoníacas, adúlteras e traidoras” (BRASIL, 2018, p. 161). A representação da mulher que predominava nos folhetos era, portanto, fruto dos valores disseminados pela sociedade patriarcal; de um lado, o comportamento que deveria ser seguido, e do outro, o comportamento a ser evitado. (BRASIL, 2018, p. 164).

A pesquisadora Letícia Oliveira em sua dissertação de mestrado *De mártir a meretriz: figurações da mulher na literatura de cordel* (2017) analisa diferentes folhetos cujas personagens, sob a condição de protagonista, tornam-se modelos positivos ou negativos para a sociedade. Os folhetos que se enquadram no primeiro aspecto abrangem histórias de mulheres que são retratadas como mártires, como: *A história da Imperatriz Porcina*, cuja primeira versão é de autoria de Francisco das Chagas Batista e *Os martírios de Genoveva*, de Leandro Gomes de Barros. Em outros folhetos, a mulher é identificada como o arquétipo da inteligência, é o caso de *História da donzela Teodora*, de mesmo autor.

Por outro lado, as personagens cujo comportamento não é socialmente aceito, podem ser identificadas, segundo a autora, pelo termo “figurantes” (OLIVEIRA, 2017, p. 119). Pelo fato de protagonizarem histórias nada exemplares, não representam modelos para as mulheres da sociedade, sendo constantemente alvos de julgamentos e críticas dos poetas. Tais mulheres aparecem, predominantemente, sem nome nos folhetos, e são associadas a três figuras: esposa, sogra e prostituta. Destes, a figura feminina mais condenada era a de prostituta, comparada muitas vezes à personagem bíblica Eva ou ao mito de Lilith¹³. (OLIVEIRA, 2017, p. 150).

Numa sociedade, sobretudo à nordestina, em que a mulher era destinada a cumprir com os afazeres domésticos sozinha, sob a posição social de esposa e mãe, assumir a função de escritora seria tornar-se facilmente alvo de escárnio da população. Ainda assim, surge nesse meio, a figura de Maria das Neves Batista Pimentel, filha do famoso poeta Francisco das Chagas Batista, com seu primeiro folheto em 1935 (OLIVEIRA, 2017, p. 161). Ainda de

¹³ Conhecida pela mitologia judaica como primeira mulher de Adão, que abandona o paraíso por não conformar-se com sua posição de submissão. Retornando sob a forma de demônio, se traveste de serpente e se torna responsável pela tentação de Eva, levando toda a humanidade ao pecado. Fonte: VALE, Fernanda Cristina. **Lilith**: mulher, serpente, demônio, mito – uma análise de arquétipos femininos nas lendas judaicas e no Cristianismo. 2016. Disponível em: <https://www.mitografias.com.br/2016/07/lilith-mulher-serpente-demonio-mito-uma-analise-de-arquetipos-femininos-nas-lendas-judaicas-e-no-cristianismo/>. Acesso em 15 ago.2020.

acordo com a autora, a realidade vigente fez com que Maria das Neves optasse por usar o pseudônimo Altino Alagoano, nome de seu marido, como autor dos folhetos. Dentre seus cordéis, podemos destacar os romances baseados em histórias francesas, como *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo.

Mesmo de forma velada, a figura de Maria das Neves trouxe uma ruptura à dominância masculina na poesia popular, embora os valores patriarcais ainda estivessem disseminados nas páginas de seus folhetos.

Figura 9 - Maria das Neves Batista Pimentel



Fonte: Internet. Disponível em <https://www.paraibacriativa.com.br/artista/maria-das-neves-batista-pimentel/>.

Acesso em 12 ago. 2020.

É então a partir da década de 1970 que a autoria feminina na Literatura de Cordel cresce. Outros nomes relevantes destacam-se como Maria de Lourdes Aragão Catunda e Maria Rosário Pinto, organizadoras do blog *Cordel de Saia*¹⁴, um espaço virtual de circulação de poesia de cordel, feitas, sobretudo, por mulheres.

Dessa forma, é possível afirmar que a resistência feminina ao longo do tempo concedeu o direito à mulher de criar seus próprios folhetos, sem a necessidade de esconder sua identidade, tornando realidade caminhos outrora apenas sonhados.

¹⁴ Disponível em: <<http://cordeldesai.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

3.4 O registro de patrimônio imaterial da literatura de cordel

O cordel foi registrado como patrimônio cultural imaterial do Brasil em 2018 pelo IPHAN, como resultado de um conjunto de ações e esforços mobilizados por diversos sujeitos. Cabe destacar que as iniciativas voltadas para seu reconhecimento como expressão cultural do Brasil surgem do debate em prol da importância da literatura para a construção da identidade brasileira no início do século XX até a criação da ABLIC em 1988, que apresentou um requerimento em 2010 para abertura do processo de registro do cordel como patrimônio cultural brasileiro.

O antropólogo e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Ruben Oliven (2009, p. 80) afirma que a concepção de patrimônio cultural está relacionada, direta ou indiretamente, ao passado, a algo que “herdamos” e que precisa ser preservado. Ainda segundo o autor, a decisão pelo que deve ou não ser preservado recai com frequência nas manifestações da cultura erudita, ao invés da cultura popular.

Tendo em vista que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, contempla como patrimônio cultural brasileiro “as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, os objetos, os documentos e espaços destinados às manifestações artístico-culturais”, a ideia de que patrimônio não é composto apenas pela produção dita erudita, mas também, da popular, remonta desde 1930, através de personalidades como Mário de Andrade (1893-1945) e Aloísio Magalhães (1927-1982), sendo o primeiro de grande contribuição para os estudos sobre o cordel brasileiro.

Nesse aspecto, torna-se também necessário diferenciar o conceito de patrimônio material do imaterial:

Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas. (BRASIL, 2012, p. 18).

A socióloga Maria Cecília Fonseca (2009, p. 68) reforça a necessidade de substituir a expressão “imaterial” por “intangível”, pois remete ao “transitório, fugaz, que não se materializa em produtos duráveis”. Desta forma, o que concede ao cordel sua pertinência ao campo do imaterial está no seu entendimento como “arte da palavra”, termo descrito pelo historiador Ulpiano Meneses (2019, p. 230):

Se quisermos ser mais específicos e considerar o cordel uma “arte da palavra”, precisamos então esclarecer: arte como maneira de fazer, no caso, de fazer falando. Mas arte é uma maneira de fazer bem, não qualquer fazer, não com qualquer palavra, mas com a palavra estética guiada por regras de consenso.

A análise do historiador em torno do que se entende por “arte da palavra” diz respeito à capacidade do cordel em despertar ao leitor e também ouvinte a sensibilidade e a reflexão por meio de suas narrativas e também à própria expressão corporal e vocal do poeta, no momento de declamação, o que confere uma maior recepção do público à poesia impressa.

Retornando à discussão voltada às iniciativas que colaboraram para o reconhecimento do cordel enquanto expressão cultural, o escritor Mário de Andrade configurou-se como um dos agentes deste processo. Sua relação com o cordel se inicia a partir de um extenso interesse pela pesquisa sobre o folclore e pela convivência com o músico Heitor Villa-Lobos, que lhe doou uma série de documentos relacionados ao gênero da poesia em versos, conforme escrito pela historiadora Rosilene Melo (2019, p. 249).

A mobilização iniciada por Mário de Andrade e também pelo pesquisador Luis da Câmara Cascudo (1898-1986) em torno dos estudos sobre o folclore nacional levou a construção de diversos núcleos formados por intelectuais de todo o país que buscavam, dentre as principais mudanças, uma renovação do olhar e uma maior valorização da cultura popular.

Nesse mesmo período, algumas instituições passaram a obter coleções de folhetos de renomados cordelistas, dentre elas a Fundação Casa de Rui Barbosa e a Biblioteca Amadeu Amaral, ambas no Rio de Janeiro. Também é importante destacar que várias associações e entidades foram formadas para proteger o ofício dos cordelistas e repentistas antes da criação da ABLC.¹⁵

A criação da Academia Brasileira de Literatura de Cordel em 1988 se deu pela recusa da Academia Brasileira de Letras em conceder ao poeta Raimundo de Santa Helena uma cadeira na instituição, em dois momentos de eleição, o que configurava para os poetas, o não reconhecimento pela ABL da poesia cordelista como parte da literatura brasileira (MELO, 2019, p.256).

O requerimento apresentado ao IPHAN pela ABLC intitulado “*Queremos para o cordel seu registro e tombamento*” (2010), escrito por Gonçalo Pereira da Silva, em versos, deu-se início ao processo de produção do Dossiê de Registro, importante referência para a construção deste trabalho.

¹⁵ Para mais informações a respeito das associações ver BRASIL, Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Dossiê de Registro** - Literatura de Cordel. DF, Brasília, 2018, p. 8.

A veracidade das informações contidas no Dossiê de Registro é resultado de uma extensa pesquisa baseada em fontes escritas, orais e plataformas digitais. Ao folhear as páginas do Dossiê, percebe-se a diversidade de produções existentes através das citações dos versos que permeiam cada capítulo. São apontadas inúmeras justificativas para o reconhecimento da importância do cordel como prática cultural e sua difusão em todo território nacional. O Dossiê consiste, portanto, num completo banco de dados sobre o gênero, abrangendo questões que vão desde seu conceito e trajetória, até práticas de proteção e fruição dos folhetos na contemporaneidade.

Assim, conforme Rosilene Melo (2019, p. 246), o título de patrimônio imaterial atribuído abrange alguns significados, entre eles: a oficialização do reconhecimento do cordel como prática cultural de séculos, a possibilidade de maior ocupação dos espaços de gestão cultural por seus agentes e a relevância de sua democratização junto à população brasileira.

4 ENSINO DE ARTES VISUAIS E CORDEL: INTERSEÇÕES E DESDOBRAMENTOS

4.1 Por que abordar o cordel no ensino de Artes Visuais?

Entender a importância de se trazer o cordel para as aulas de Artes Visuais significa recapitular alguns pontos abordados neste estudo. No entanto, antes mesmo de discutir o valor do tema citamos a relevância de se trazer o cordel para a escola, de forma ampla, questão essa, também defendida pelos autores Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro no livro *O cordel no cotidiano escolar* (2012). Os educadores propõem através do livro sugestões de atividades a serem trabalhadas a partir dos folhetos. A diversidade das propostas desta publicação, de tantas outras inimagináveis e da própria literatura de cordel, nos permite afirmar que é notoriamente possível abordar o gênero em várias disciplinas curriculares, ressaltando seu caráter multidisciplinar. Por outro lado, embora concordemos com a noção de multidisciplinaridade atrelada ao cordel, neste estudo voltamo-nos principalmente para as aulas de Artes Visuais, compreendendo as especificidades deste campo de saberes, de forma a traçar justificativas capazes de evocar a temática em nossa disciplina.

O cordel apresenta-se como expressão cultural, mais especificamente, da cultura popular, originária em nosso país do povo nordestino. Entre algumas manifestações da cultura popular brasileira mais correntemente abordadas nas escolas, como o samba, a festa junina, o carnaval, etc., a literatura de cordel ainda é desconhecida por muitos estudantes, principalmente fora do cenário nordestino. Nesse sentido, fica claro que as mobilizações em torno do gênero trazem à tona a necessidade de discussão deste legado também para dentro dos muros de tantas e tantas escolas. Assim, ao abordar o cordel em aulas de Artes Visuais o alunado torna-se capaz de construir seu conhecimento em torno de uma das grandes riquezas culturais que predominam no Brasil, bem como a despertar e amadurecer os sentidos crítico e estético: esse processo se dá tanto pela leitura e escuta dos poemas de diversas temáticas que se relacionam com questões de ordens sociais, políticas, culturais, e que apresentam uma linguagem peculiar, fruto da oralidade; bem como através da observação das imagens que ajudam a compreender e aflorar a imaginação do leitor/ouvinte. A expressão artística tradicional da xilogravura tornou-se um importante símbolo da identidade cultural nordestina à medida que busca retratar com sensibilidade as narrativas criadas. Não é possível falar dos

folhetos sem citá-la, tornando-se um incentivo à expansão da abordagem desta linguagem nas salas de aula.

Atualmente, vemos também como a xilogravura de cordel apresenta-se em franco diálogo com as demais expressões artísticas da contemporaneidade, como o grafite – que trataremos mais adiante – atribuindo um novo olhar e um novo suporte para uma das mais tradicionais formas de representação artística que se conhece.

Além de proporcionar o aprendizado a respeito de um conjunto de conhecimentos específicos pertinentes ao composto de saberes engendrados à prática do cordel, vale ressaltar sua constante disseminação pelo país, à medida que não mais se restringe aos mercados e feiras, mas também acompanha as inovações tecnológicas, adentrando os espaços da *internet* e das redes sociais. O cordel virtual abrange não somente os clássicos, mas também abre espaço para a divulgação de trabalhos de novos autores, que são responsáveis por reinventar e atualizar esta arte. Podemos então, destacar, a teoria do neocordel, criada pelo poeta potiguar João Batista Campos de Farias:

Não cabem amarras à cultura. Ao artista cabe expressar sua criatividade e sua arte a seu modo. Mesmo que elementos muitas vezes sigam intocados, a cultura também muda, com surgimento de modos e conceitos novos e o desuso de modos e conceitos antigos. (MANIFESTO NEOCORDELISMO, 2020, p.1).

O neocordel propõe um estilo de criação poética mais livre, além de possibilitar a construção de histórias com outras temáticas para além do universo nordestino. Esse novo olhar atribuído à poesia cordelista que permite a ampliação de novas possibilidades de escrita, não desconsidera as raízes históricas e culturais do cordel, mas contribui para sua maior visibilidade, sobretudo nos espaços das escolas e das universidades, tornando todos capazes de se aventurar nesse espaço poético.

A partir destas questões, que caminham para a busca de um ensino mais dinâmico e integrado, que estimule os potenciais criativos dos alunos e a formação de um pensamento mais crítico sobre o mundo que os cerca, que esta pesquisa se ancora e se desdobra. Desta maneira, pareceu interessante e relevante apresentar uma proposta de planejamento de sequência didática, como forma de sistematizar o estudo discutido neste trabalho e direcioná-lo para possíveis práticas pedagógicas para salas de aula. Em termos objetivos, a proposta a seguir nasce com o intuito de apontar caminhos e lançar alternativas para refletir sobre abordagens do cordel no campo das artes visuais.

4.2 Considerações sobre sequência didática

A proposta de sequência didática equivale-se como estratégia para a aprendizagem do cordel em aulas da presente disciplina. Portanto, neste primeiro momento, serão apresentadas algumas considerações sobre essa metodologia de ensino, e sua importância na prática pedagógica.

O ato de planejar é uma ação fundamental no trabalho de cada docente, pois o auxilia no desenvolvimento de suas aulas. É através do planejamento que o professor elabora de forma criteriosa as estratégias adequadas para garantir a aprendizagem de seus alunos sobre um determinado tema ou conteúdo. Para tal, torna-se também indispensável levar em consideração as experiências de vida dos estudantes, pensando-os sempre também como co-autores neste processo de elaboração dos currículos. Dentre as possibilidades de planejamento docente, encontramos a sequência didática. Mas como podemos defini-la? Segundo o pedagogo espanhol Antoni Zabala, autor do livro *A prática educativa: como ensinar* (1998), pode-se compreender sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). Em outras palavras, podemos dizer que são um conjunto de atividades propostas pelo professor, que visam o alcance da aprendizagem, ou seja, uma mudança no estágio inicial do aluno.

Se analisarmos a realidade da educação na atualidade, vemos que a prática educativa é ainda marcada por uma série de conflitos, tais como: a dificuldade em tornar o trabalho atraente em sala de aula para os alunos, a ênfase na memorização ao invés do estímulo a reflexão e ao pensamento crítico, e o distanciamento na relação professor/aluno, dificultando a construção de pontes de diálogo entre ambos. Deste modo, esta pesquisa defende um processo de ensino-aprendizagem durante o qual, o professor desempenhe o papel de mediador, ao invés de mero transmissor de conhecimentos.

Os escritos de Antoni Zabala nos auxiliam a compreender melhor as características das sequências didáticas, portanto, nos baseamos nele para melhores esclarecimentos sobre o método. Em um primeiro momento, quando nos referimos a um conjunto de atividades, de quais tipos estamos falando? Segundo o autor (1998, p. 17):

Podemos considerar atividades, por exemplo: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, um estudo, etc. Desta maneira, podemos

definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador.

A partir do trecho acima podemos concluir que na construção da sequência didática há uma vasta gama de atividades a serem sugeridas por determinado tema e/ou conteúdo, o que nos aproxima dos *planos de aula* – outro instrumento recorrente no trabalho docente – no entanto, considera-se a primeira proposta mais ampla, por permitir um trabalho com duração de vários dias e/ou várias aulas.

Para se ter a certeza da consideração de elementos necessários para que determinada sequência didática seja capaz de fazer o aluno aprender determinado conteúdo ou tema, o autor (1998, p. 63) elaborou um conjunto de questões sobre para auxiliar o professor em seu processo de elaboração:

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Estas questões permitem compreender que as sequências didáticas devem prezar inicialmente por conhecer o estado de entendimento do aluno sobre determinado conteúdo, seja através de um diálogo, debate ou situação-problema; elaborar conceitos em conjunto com os alunos, procurando identificar possíveis dificuldades, assim como incentivar à exposição de dúvidas e opiniões dos mesmos e, sobretudo, construir continuamente o interesse com os estudantes no sentido de considerar atentamente suas curiosidades.

Mais do que ensinar conteúdos conceituais, que se limitam ao “saber”, o autor analisa a importância dos conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998, p. 76), ou seja, que correspondam respectivamente ao “saber fazer” e ao “saber ser”. Os três devem caminhar

juntos no processo educativo, pois é através dos conteúdos procedimentais que os alunos são desafiados a colocar em prática o conhecimento adquirido com os conteúdos conceituais, e através dos conteúdos atitudinais que se propõe a aprendizagem de normas e valores importantes para a convivência em grupo.

O desenvolvimento da sequência didática é de suma importância, sobretudo, para a avaliação, uma das variáveis fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. A avaliação deverá considerar se as atividades elaboradas servem para que se alcancem os objetivos previstos, ou seja, promover as aprendizagens. À medida que contempla conteúdos procedimentais e atitudinais, e não somente conceituais, torna-se apta à promoção de uma formação integral ao aluno, ao fazer que todo conhecimento aprendido seja levado para além do momento da sala de aula.

É a partir das considerações de Antoni Zabala a respeito dessa metodologia de ensino que a sequência didática deste trabalho baseia-se. Nesse aspecto, vale ressaltar que as atividades elaboradas simbolizam sugestões para o trabalho em sala de aula, e não devem ser vistas como únicos caminhos possíveis, considerando sempre as realidades distintas de cada sala de aula e grupo, as demandas dos cotidianos escolares, as expectativas e desejos dos docentes e discentes. O que se espera com esta proposta é buscar um afastamento da noção de educador como aquele que detém total conhecimento e do aluno como mero reprodutor, objetivando-se uma renovação do olhar para a prática pedagógica, bem como lançar luz sobre alternativas que visam contribuir para uma partilha com outros docentes.

4.3 A sequência didática planejada

A sequência didática que se apresenta foi pensada para o segundo segmento do ensino fundamental, mais especificamente para turmas do sexto ano, por considerar que, a partir desta fase, os estudantes estão aptos a vivenciar experiências diversificadas, a intensificar seus potenciais criativos, e a consolidar conhecimentos outrora aprendidos sobre o tema. Dessa forma, as atividades aqui apresentadas visam considerar as especificidades dessa faixa etária. Não significa, no entanto, que algumas das atividades aqui colocadas não possam ser devidamente adaptadas para outras faixas etárias.

Ressalta-se que as construções traçadas pela sequência didática aqui elaborada são também fruto das experiências da autora deste trabalho em escolas da educação básica do Rio

de Janeiro, atenta à sua realidade e prática docente, com o intuito de trocar ideias e apontar novos pontos de vista.

Assim, as atividades sugeridas buscam especialmente contemplar questões discutidas neste trabalho, com vistas à promoção de uma aprendizagem significativa do cordel no âmbito do ensino de Artes Visuais. Embora a sequência didática apresente uma duração definida – para 12 encontros – o trabalho com o gênero não é limitado, permitindo que outras atividades possam ser elaboradas, acrescentadas e mesmo adaptadas tendo em vista a pluralidade das realidades escolares brasileiras, seja no âmbito estrutural, seja no tocante aos materiais locais, tudo isto, sempre considerando a escuta às vozes dos e das estudantes.

Tema: O cordel nas aulas de Artes Visuais.

Público-Alvo: Sexto ano do ensino fundamental.

Duração: 12 encontros.

4.3.1 Objetivo Geral

Despertar o interesse e ampliar o conhecimento sobre o cordel enquanto prática cultural e artística.

4.3.2 Objetivos Específicos

- ❖ Conhecer o que é o cordel e suas características.
- ❖ Compreender a produção do cordel como manifestação da cultura popular brasileira.
- ❖ Construir visualidades sobre o cordel a partir de diferentes linguagens artísticas.
- ❖ Compreender os processos de montagem de um sarau na escola.
- ❖ Exercitar ferramentas socioafetivas.

4.3.3 Conteúdos

Conceituais:

- ❖ Literatura de cordel.
- ❖ Cultura popular brasileira.
- ❖ Oralidade.

- ❖ Formas alternativas de produzir gravura: xilogravura, isogravura, papelogravura, e estêncil.

- ❖ A relação entre cordel e grafite.

- ❖ Os saraus de ontem e hoje.

Procedimentais:

- ❖ Leitura e análise de imagens e folhetos.

- ❖ Contação de Histórias.

- ❖ Escrita e Declamação Poética.

- ❖ Experimentações com o desenho, a isogravura, a papelogravura e o estêncil.

- ❖ Montagem de um sarau escolar.

Atitudinais:

- ❖ Diálogo e interação em grupo.

- ❖ Respeito aos colegas.

4.3.4 Habilidades da BNCC

Esta sequência dialoga com as seguintes habilidades expressas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 207), voltadas ao segundo segmento do ensino fundamental:

- ❖ Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística;

- ❖ Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses sociais, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

4.3.5 Processo de avaliação contínua

A avaliação contínua permite levar em consideração todo processo de ensino-aprendizagem, a fim de verificar se os alunos foram capazes de:

- ❖ Identificar as características do cordel e compreender a importância de sua valorização enquanto bem cultural.

- ❖ Produzir de maneira sensível e autoral exercícios poéticos empregando diversas linguagens artísticas.

❖ Dialogar com o grupo e expor suas produções de forma crítica, respeitosa e colaborativa.

4.3.6 Desenvolvimento

Encontro 1 – Introdução ao universo do Cordel

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: voltados ao varal de exposição de folhetos durante a sondagem de conhecimentos e em grupos durante a dinâmica.

Recursos didáticos: quadro e caneta *pilot*, varal com barbante, folhetos de cordel ou cópias, bloco/caderno de anotações.

❖ 1º momento: Sondagem de conhecimentos prévios com dinâmica de grupo

Como introdução ao tema, o professor expõe pela sala de aula um varal com folhetos de cordel com diferentes temáticas, como festas, seca, disputas, brigas, heróis, mulheres e outros.¹⁶ Diante do contato dos alunos com o varal, o docente propõe uma sondagem de conhecimentos por meio de perguntas:

- Vocês conseguem adivinhar qual assunto iremos tratar na aula de hoje?
- Vocês já ouviram falar em literatura de cordel?

A partir das respostas dos alunos se desenvolve uma breve conversa sobre a origem histórica do cordel: ressalta-se sua expansão pelo continente europeu até sua chegada ao Brasil, fixando, inicialmente, no Nordeste, fazendo parte do cotidiano das feiras e mercados públicos, locais nos quais os poetas costumavam declamar suas poesias para atrair compradores. O professor pode citar a Feira de São Cristóvão, como exemplo de um desses espaços que marcaram a trajetória da literatura de cordel no Brasil.

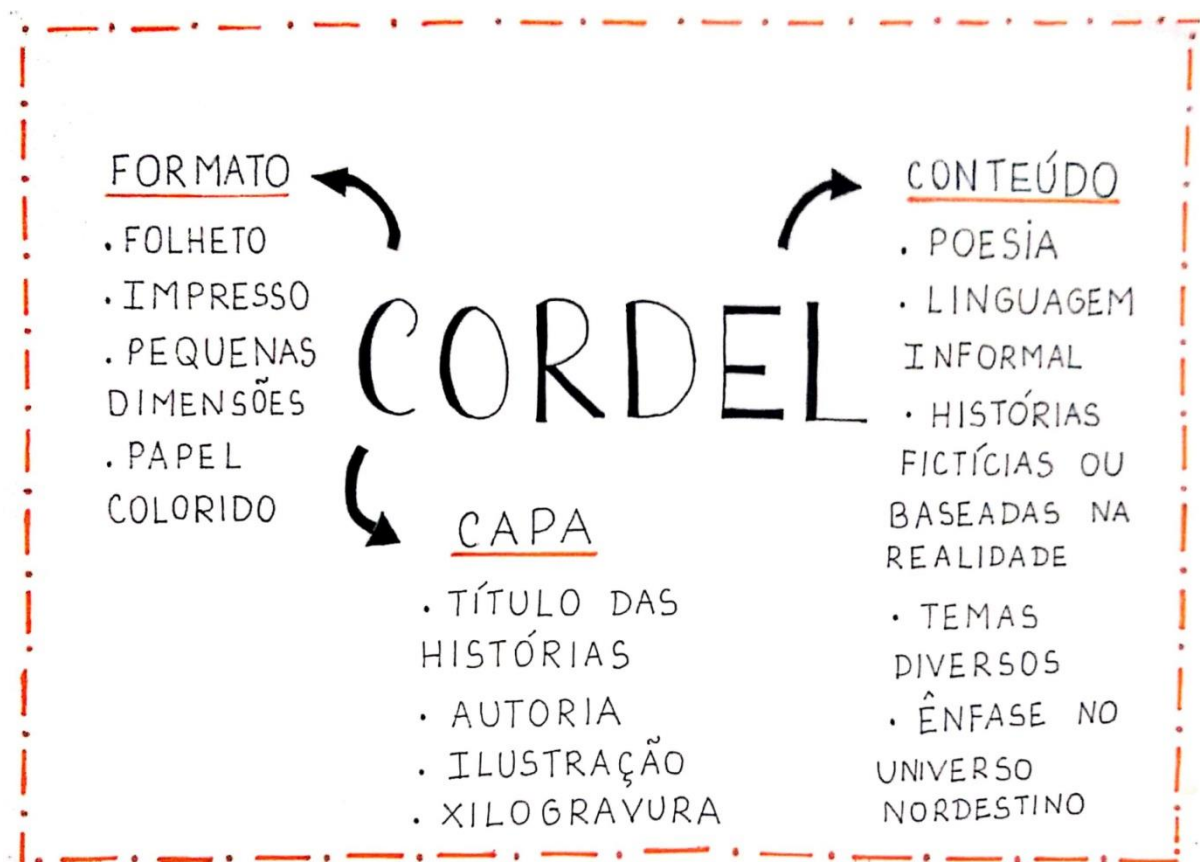
Em sequência, os alunos são divididos em grupos, a fim de escolher um ou dois folhetos disponíveis no barbante, para observação/leitura e levantamento de suas características, com apoio de um caderno ou bloco para anotações.

❖ 2º momento: Construção de um mapa-mental

¹⁶ Além dos temas supracitados, a escolha pelos cordéis leva-se em consideração, sobretudo, a liberdade do professor em seu processo de planejamento, os interesses e as realidades dos estudantes.

As características ou conceitos identificados pelos alunos durante a etapa anterior culminam na construção de um mapa-mental no quadro, pelo professor, como síntese do conhecimento. O mapa-mental consiste de um esquema visual de aprendizagem composto por setas, palavras, frases e cores que abrangem determinado tema ou conteúdo, neste caso, o cordel. A função do docente é intermediar esse processo, auxiliando os alunos a verbalizar suas observações ou a completar com outras não identificadas pelos estudantes em um primeiro momento. A seguir, segue uma sugestão de mapa-mental do cordel.

Figura 10 - Sugestão para Mapa Mental sobre o Cordel



Fonte: A autora, 2020.

Encontro 2 – Cordel como expressão da cultura popular brasileira

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo.

Recursos Didáticos: imagens, materiais de desenho.

❖ 1º momento: Discussão

O professor inicia uma revisão sobre os principais tópicos discutidos na aula anterior, sobretudo das características do cordel. Em seguida, sugere-se a seguinte reflexão: a Literatura de Cordel pode ser considerada uma manifestação da cultura popular brasileira? A reflexão serve de ponto de partida para uma apresentação do conceito de cultura popular, bem como de uma conversa sobre as manifestações que os alunos conhecem. Para complementar a conversa, o professor apresenta algumas imagens aos estudantes de manifestações distintas – o carnaval, a festa junina, o frevo, a capoeira, etc. – de forma a construir um repertório imagético que servirá de base para as construções visuais dos próprios alunos.

Outro tópico relevante que precisa ser abordado nesta discussão é a questão da transformação do cordel em patrimônio imaterial brasileiro no ano de 2018, momento em que se reconheceu sua importância histórica, artística e cultural para o país.

❖ 2º momento: Produção de imagens

Após a etapa da discussão e observação das imagens, o professor propõe uma atividade de produção visual, na linguagem do desenho, que expresse a questão da pluralidade cultural brasileira. Torna-se importante que a partir deste trabalho os alunos conscientizem-se das múltiplas expressões culturais existentes no Brasil. Ao final da atividade, cada trabalho é exposto no mural da sala de aula.

Encontro 3 – A questão da oralidade

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo.

Recursos Didáticos: caixa com imagens.

❖ 1º momento: Roda de histórias

Por meio de uma roda de conversa, o professor pede aos alunos para que contem pequenas histórias relacionadas às suas famílias, às brincadeiras de infância, à própria escola,

ou outros motivos pelos quais os alunos lembrem-se e despertem seus interesses. Nesse diálogo, o docente também contribui com suas próprias histórias e apresenta o conceito de oralidade e sua importância para a poesia de cordel, principalmente no que tange às suas origens, relacionadas às narrativas orais entre os nordestinos, os contos e as lendas, e o repente, adaptados na forma de textos escritos.

❖ 2º momento: Construção de uma narrativa colaborativa

O docente inicia a contação de uma história imaginada por ele e pede que os alunos dêem continuidade a mesma, até esta ser finalizada. Para auxiliar no desenrolar da narrativa, o professor apresenta uma caixa com imagens. À medida que cada aluno sorteia uma imagem, este precisa continuar a narrativa a partir de uma ideia que essa mesma imagem suscita. A história precisa ser criada de forma colaborativa entre professor e alunos, por isso cada um deve ter seu momento de fala respeitado e acolhido por todos da turma.

Encontro 4 – Escrita Poética

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo.

Recursos Didáticos: materiais para escrita, papéis A4, poesias.

❖ 1º momento: Criação de poesias

A partir da relação da oralidade com a poesia de cordel, o professor propõe que os alunos criem suas próprias poesias no papel. A atividade de escrita é individual, em torno de três ou quatro estrofes – ou mais, caso os estudantes queiram – e de temática livre, podendo ter relação com as histórias contadas na aula anterior. Com relação à faixa etária indicada, desconsiderou-se aqui a obrigatoriedade da métrica para a produção das poesias, mantendo apenas as rimas e a estrutura em versos. Havendo possibilidade, seria interessante que essa proposta fosse acompanhada por um docente de Língua Portuguesa, ressaltando a natureza interdisciplinar dessa prática.

❖ 2º momento: Roda de conversa

Com o término da escrita pelos alunos, o docente realiza a leitura do texto *Poesia que transforma* do poeta cearense Bráulio Bessa:

A poesia me transforma
em tantas formas.
Quando escrevo deixo de ser eu,
me transformo em ninguém
pra me transformar em todo mundo.
A poesia é transformação,
é verbo e ação.
Transformar...
O ódio em amar
O Sertão em mar
O silêncio em falar
A dor na coluna em dançar
A timidez em cantar
A desesperança em sonhar
O medo de altura em voar e saltar
A ré em recomeçar.
A poesia me transformou
e me fez transformador.
(BESSA, 2018, p. 174).

Em seguida, convida toda a turma a ler seus próprios versos e a falar sobre seus processos de criação. Sugestões de perguntas para mediar a conversa:

- Como foi a experiência de criação de poesias?
- Quais as dificuldades ou facilidades encontradas durante esse processo?
- Quais sugestões ou opiniões vocês têm para os trabalhos dos colegas?
- Assim como o poeta Bráulio Bessa, a poesia é capaz de transformar vocês? De que forma?

A partir dessas questões, os alunos expressam, à sua maneira, impressões e sentimentos sobre a atividade.

Encontro 5 – A poesia falada

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: em pé de frente para a turma durante o momento de declamação das poesias.

Recursos Didáticos: celular ou filmadora, poesias, vídeo, projetor.

❖ 1º momento: Apresentação da proposta com vídeo

O professor inicia um diálogo com os alunos sobre a prática de declamar poesias, muito comum pelos poetas como forma de divulgar suas histórias, seja nos espaços das feiras ou na *Internet*, para atrair o interesse do público. Assim, propõe esta prática à turma com base nos versos criados na aula anterior. Para auxiliá-los, o professor exhibe um vídeo de um ou uma cordelista à sua escolha, declamando poesias de cordel¹⁷, para que os estudantes assimilem as características necessárias para uma boa *performance*.

❖ 2º momento: Declamação

Os alunos realizam suas leituras em voz alta para a turma, enquanto o professor grava. O docente pode optar pela realização de pequenos ensaios com a turma antes de iniciar a gravação. Os discentes precisam ser estimulados a dramatizar o conteúdo, explorando, sobretudo, a intensidade de suas vozes e gestos. A gravação em vídeo será editada pelo próprio docente e utilizada ao final da sequência didática.

Encontro 6 – Da xilo à isogravura de cordel

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo durante o momento inicial de conversa e em grupos durante a prática.

Recursos Didáticos: imagens, bandejas de isopor, pincéis ou rolos, tintas-guache, lápis e caneta, papéis A4, varal com barbante.

❖ 1º momento: Exposição da técnica da xilogravura

O professor inicia uma conversa sobre a técnica da xilogravura, com ênfase em sua importância na composição das capas dos cordéis. Para conhecimento dos alunos, o docente apresenta algumas imagens impressas das xilogravuras do gravador pernambucano J. Borges para observação e análise: Futebol dos Bichos; O aniversário do macaco; Os retirantes; O sol quente do sertão. Conforme mostra as imagens, o professor elenca os procedimentos da técnica:

¹⁷ Como sugestão, indica-se a escolha por um vídeo de uma cordelista (mulher), no contraponto a histórica predominância masculina na autoria dos textos de cordel.

1. Lixa para polir a placa de madeira.
2. Desenho de uma imagem com efeito espelhado.
3. Entalhe ou corte da matriz para alto relevo.
4. Pintura com pincel ou rolo.
5. Impressão da imagem no papel com uma prensa.

O professor também pede aos alunos que reflitam sobre as imagens apresentadas, observem as cores, e os temas que são abordados nas figuras. É recomendado que seja exibido um vídeo curto disponível na *internet* para fortalecer a compreensão do aluno a respeito das etapas de criação das xilogravuras.¹⁸

Figura 11 – *Futebol dos bichos* de J. Borges



Fonte: Gomes, 2016, p. 96.

¹⁸ Como sugestão o vídeo “J. Borges e a arte da xilogravura”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pg70LPMTm14>> Acesso em: 15 dez. 2020.

Figura 12 – *O aniversário do macaco* de J. Borges



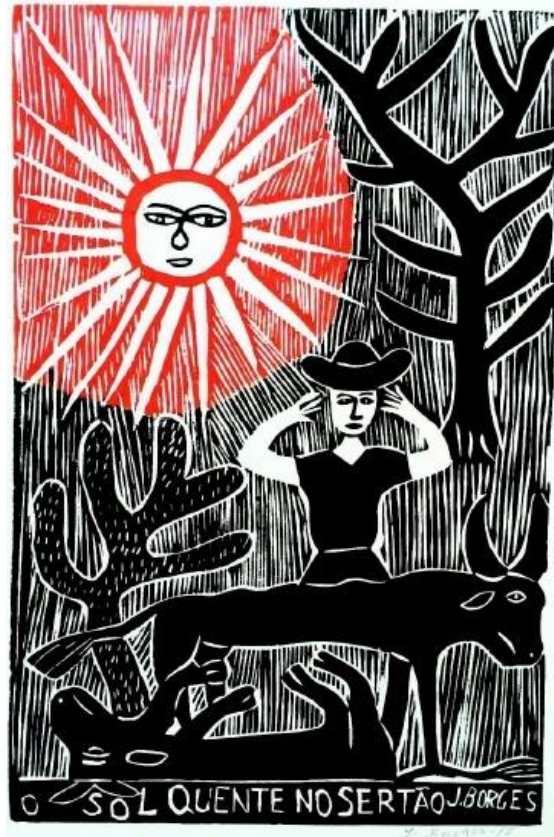
Fonte: Gomes, 2016, p. 96.

Figura 13 – *Os retirantes* de J. Borges



Fonte: Gomes, 2016, p. 97

Figura 14 – *O sol quente no sertão* de J. Borges



Fonte: Gomes, 2016, p. 99.

❖ 2º momento: Prática de criação de gravuras com isopor

O docente propõe a atividade de criação de isogravuras¹⁹ em grupos, como possibilidade alternativa para o uso da técnica em sala de aula. Apresenta, inicialmente, uma demonstração prática aos alunos para que possam compreender as etapas do processo de criação.

¹⁹ A opção pelo trabalho com as isogravuras e, também com as papelogravuras, se deu por ambas apresentarem-se como alternativas mais acessíveis à faixa etária indicada.

Figura 15 – Passo a passo para criar isogravuras



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTppa6VsuFM>. Acesso em 15 nov. 2020.

Etapas:

1. Desenho na superfície do isopor com lápis;
2. Sulcos no desenho com auxílio de uma caneta;
3. Uso do pincel ou rolo para pintar a imagem;
4. Impressão da figura em uma folha de papel como um carimbo.

Os alunos criam suas isogravuras com temáticas preferencialmente inspiradas nas poesias criadas durante a aula quatro e, ao finalizar, penduram suas produções em um varal exposto na sala – como na primeira aula – para exibição dos trabalhos realizados.

Encontro 7 – Outra possibilidade: A papelogravura

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo durante o momento inicial de conversa e em grupos durante a prática.

Recursos didáticos: dois pedaços de papelão (um para matriz e outro para o desenho), pincel, lápis, caneta, cola e tesoura, tinta-guache, papel A4, varal com barbante.

❖ 1º momento: Exposição das diferenças entre a isogravura e a papelogravura

Para aprimorar o conhecimento dos alunos em gravura, o professor apresenta outra possibilidade de criação em sala de aula: as papelogravuras. Assim como na aula anterior, expõe as etapas do processo criativo e pede aos alunos que se atentem às diferenças entre as duas propostas, seus materiais e modos de fazer. As etapas deverão ser apresentadas aos alunos com uma demonstração prática da técnica da papelogravura pelo professor.

Figura 16 – Passo a passo para criar papelogravuras



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gtQvzFs0Zeo>.
Acesso em: 15 nov. 2020.

Etapas:

1. Desenho no pedaço de papelão com lápis.
2. Recorte e colagem do desenho na matriz (em partes ou por completo)
3. Pintura com pincel.
4. Impressão no papel como um carimbo.

❖ 2º momento: Prática de criação de gravuras com papelão

Os alunos criam suas papelogravuras em grupos, também com temáticas inspiradas nas poesias criadas durante a aula quatro ou outras relacionadas às xilogravuras nordestinas da aula seis. Os trabalhos criados serão expostos juntamente com as isogravuras, efetivando, assim, um espaço do cordel na sala de aula.

Encontro 8 – O cordel e outras expressões artísticas urbanas

Duração: dois tempos consecutivos.

Locais: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo.

Recursos didáticos: imagens, projetor, moldes de acetato para estêncil, papel A4, lápis de cor ou tinta guache.

❖ 1º momento: Sensibilização e apresentação de alguns artistas-grafiteiros

O professor inicia um diálogo com a turma sobre o grafite, para levantar conhecimentos prévios destes. Alguns questionamentos podem ser direcionados, tais como:

- O que é grafite?
- Com que frequência o grafite é visto nas ruas por vocês?
- O que o cordel e o grafite têm em comum?

Durante esse momento os alunos são estimulados pelo professor a se expressarem sobre o tema, não apenas elucidar conceitos, mas também o que vêm em seus arredores. É importante que os discentes saibam reconhecer as similaridades entre cordéis e grafite, pois ambas tratam-se de manifestações de arte urbana e popular; e também conhecer artistas de rua que se inspiram na arte das gravuras para criar seus trabalhos.

Nesse aspecto, o professor projeta aos alunos algumas imagens referentes aos trabalhos de alguns grafiteiros: o paulista Paulo Cesar Silva, mais conhecido como Speto, e o pernambucano Derlon Almeida. Ambos se inspiram no traço e nas cores da xilogravura popular nordestina. É importante que o docente saiba instigar os alunos a perceberem a partir dessas imagens, a expansão que a linguagem do cordel atinge na atualidade, não restringindo sua existência somente aos folhetos impressos.

Figura 17 – Grafites de Speto



Fonte: *Internet*. Disponível em: <http://www.speto.com.br/walls>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Figura 18 – Grafites de Derlon Almeida



Fonte: *Internet*. Disponível em: <https://derlon.com.br/rua-2/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

❖ 2º momento: Experimentações com o estêncil

O professor apresenta aos alunos o estêncil, um tipo de molde/forma vazada que repercute a reprodutibilidade tal como as gravuras, comumente associado à arte dos grafites nos muros da cidade. Nessa etapa, o docente explica o que é a técnica e disponibiliza alguns moldes de acetato para que os alunos façam algumas experimentações livres no papel utilizando tinta guache ou lápis de cor. Esse momento serve de preparação para a atividade da aula seguinte, na qual eles serão convidados a criar seus próprios moldes.

Encontro 9 – O estêncil na (re)criação da paisagem nordestina

Duração: dois tempos consecutivos.

Locais: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados pelo chão da sala de aula.

Recursos didáticos: imagem impressa, papel-cartão, tinta guache, tesoura, lápis, borracha, papel Kraft.

❖ Construção de um painel coletivo

Para essa atividade, será necessário dispor do tempo total do encontro – cem minutos. A proposta é a construção de um painel coletivo com o tema “A paisagem sertaneja”, pela turma, baseado na xilogravura do artista J. Borges (ver p.40). A imagem da obra do artista é mostrada aos alunos como sugestão para uma possível releitura a ser criada com a técnica do estêncil sobre um papel Kraft.

Os estudantes inicialmente criam seus moldes com papel-cartão, disponibilizados pelo professor, entre letras e imagens, e posteriormente, aplicam a tinta na região do corte sobre o papel Kraft, até finalizarem o painel. Durante esse trabalho, a orientação docente é fundamental, principalmente durante o processo de construção da imagem. Ao ser finalizado, o painel será inserido no espaço da sala de aula ou nos corredores da escola.

Encontro 10 – Os saraus nos dias de hoje

Duração: dois tempos consecutivos.

Local: sala de aula.

Organização dos estudantes: sentados em círculo.

Recursos didáticos: quadro e caneta *pilot*, caneta e lápis, caderno de anotações.

❖ 1º momento: Conversa sobre saraus e slams

O docente pergunta aos alunos se sabem o que é um sarau e se já participaram de algum. Os alunos podem falar sobre experiências que tiveram ou o que conhecem sobre o assunto.

O professor comenta um pouco sobre as origens históricas dos saraus, com suas práticas muito difundidas durante o século XIX, comuns entre a alta sociedade, tratando-se de encontros entre amigos, artistas, políticos e livreiros, com atrações literárias, musicais e artísticas (TENNINA, 2013, p.11). Nesse ínterim, o professor aborda como a atividade dos saraus vem sendo resgatada e ressignificada pelas regiões do Sudeste nos dias de hoje, como

os populares *slams*, sessões públicas de declamações de poesias, com temas quase sempre voltados aos cotidianos dos poetas, suas histórias de vida e de luta.

Exemplos por meio de vídeos e informações podem ser apresentados aos alunos que envolvam alguns dos principais saraus que se desenvolveram nos últimos anos: Sarau do Binho, o Sarau da Cooperifa e o ZAP! *Slam* de poesia.

Após essa troca de conhecimentos, o professor propõe à turma a ideia de organizar um sarau na escola, sobre o cordel, envolvendo também outros membros da comunidade escolar.

❖ 2º momento: Planejamento de um sarau escolar

Os alunos iniciam a discussão sobre os modos de organização do sarau escolar junto ao professor. O primeiro passo é pensar um título para o evento e alguns possíveis espaços da escola para que ele ocorra. Em seguida, o docente propõe a elaboração pelos alunos de uma listagem com possíveis atividades, eis algumas sugestões:

- Apresentação em vídeo: momento de exibição ao público do vídeo gravado em sala de aula das poesias declamadas pelos alunos.

- Contação de histórias: voltada a todos interessados, levando em consideração o caráter integrador do evento. Para esta atividade, aconselha-se que alunos de maior idade ou até mesmo professores de diferentes disciplinas possam vir a conduzi-la.

- Oficina de cordel: para apresentar um pouco da história, as características dos folhetos, bem como incentivar sua prática aos interessados, seja de ilustrações ou construções de poesias. Essa oficina pode vir a ser conduzida de maneira interdisciplinar, com o auxílio de professores de diferentes áreas de conhecimento e com os alunos da turma em questão como facilitadores ou monitores da atividade, multiplicando conhecimentos e saberes trabalhados em sala.

- Liberdade poética: indicada para os convidados do evento que queiram apresentar suas próprias poesias seja na forma de improviso ou leitura de versos.

- Exposições de arte: para permitir o acesso e a visitação dos convidados, durante todo o sarau, das produções artísticas realizadas pelos alunos, configurando-se como pequenos espaços da memória do processo de aprendizado sobre os cordéis.

As atividades serão escolhidas levando-se em consideração, sobretudo, as opiniões e desejos dos estudantes, desde que tenham relação à temática proposta.

Encontro 11 – Preparação do evento

Realização: na semana anterior ao sarau.

Local: espaço escolar.

Organização dos estudantes: em grupos espalhados pelos espaços da escola.

Recursos Didáticos: materiais necessários e/ou disponíveis para a organização do evento.

De acordo com as atividades planejadas durante o encontro dez (10) para compor o evento, o professor separa a turma em grupos definindo as responsabilidades organizativas de cada um:

- Elaboração de convites a serem distribuídos entre familiares e amigos;
- Organização das salas de aula com trabalhos produzidos pelos alunos;
- Montagem de um varal com folhetos de autores selecionados pelos estudantes;
- Divulgação do evento nas redes sociais e outras mídias.

A etapa de elaboração de convites será feita em sala de aula durante os dois tempos disponíveis na semana; as etapas restantes serão realizadas nos intervalos das aulas ou em horários extras. O papel do professor é o de orientar e auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas, disponibilizando os materiais e recursos necessários.

Encontro 12 – Cordelizando a escola

Duração: três horas (aproximadamente).

Local: espaço escolar.

Organização dos estudantes: na forma de monitores do evento e atuantes nas atividades propostas.

Recursos didáticos: materiais necessários e/ou disponíveis para o acontecimento do sarau.

A culminância desta sequência didática está na realização de um sarau aberto a todos os membros da escola. Os alunos do sexto ano serão os responsáveis a orientar o público e a organizar o espaço em conjunto com os professores da escola. O local precisa estar agradável para a recepção dos convidados e ter como principal motivo o universo nordestino e a literatura de cordel. Desse modo, torna-se indispensável construir um varal de folhetos na

entrada do evento – conforme indicado anteriormente – para que fique explícita a proposta do sarau de imediato.

Em paralelo às atividades definidas para o evento, o sarau pode abranger apresentações musicais, a partir de convites de grupos locais ou demais membros da comunidade escolar, com músicas relacionadas ao universo nordestino ou às poesias cantadas.

O sarau escolar configura-se, desse modo, como um momento de encontro da comunidade escolar - estudantes e professores, profissionais da educação, mães, pais e responsáveis - e do fortalecimento de aprendizagens que considerem o desenvolvimento constante da autonomia das e dos estudantes, a importância da ludicidade e o compromisso com a abordagem da diversidade das culturas brasileiras como guias e luzes fundadores de percursos complexos e potentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui termina este trabalho, fruto de um longo processo de pesquisa, análises e reflexões. Neste estudo, foi possível conhecer as potencialidades lúdicas, instigantes, plurais e históricas que são promovidas pelo universo do cordel: versos que refletem o imaginário nordestino; a importância da xilogravura, tendo como exemplo a arte do pernambucano J. Borges; o surgimento da Feira de São Cristóvão como parte da formação histórica do cordel no Rio de Janeiro; a ABLC como importante meio de preservação e difusão de folhetos, e outros. Um percurso que convida o leitor a amadurecer pensamentos em torno dos fazeres e das artes populares e a enxergar o cordel, sua arte e linguagem como uma expressão real, viva e necessária.

Dessa forma, apresentou-se também uma proposta de sequência didática voltada ao ensino de Artes Visuais, para o sexto ano do ensino fundamental, em consonância aos fundamentos da interculturalidade e da cultura visual e suas contribuições para a educação atual.

Nesse viés, a sequência didática apresentada consiste em si como uma proposta atualizada e significativa, por sugerir um conjunto de atividades diversificadas, aliadas a diferentes conteúdos, recursos e materiais didáticos, que permitem a aprendizagem do corpo discente em diálogo às competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, além de contribuir para a promoção de sujeitos mais autônomos, responsáveis e envolvidos com o cotidiano escolar.

Tendo em vista os escritos do educador Antoni Zabala, a proposta elaborada neste trabalho viabilizou atividades como sondagem de conhecimentos prévios, permitindo ao docente conhecer melhor seus estudantes, além da participação ativa do corpo discente, por meio de diálogos, rodas de conversas e atividades práticas, estabelecendo a sala de aula como um espaço de aprendizagem mútua. Essas interações proporcionadas pelo ambiente de ensino contribuem para a formação de estudantes capazes de aprender conteúdos não apenas conceituais ou procedimentais, mas também atitudinais, desenvolvendo princípios e valores essenciais para convivência em grupo.

Acredita-se também que a escolha do objeto de conhecimento em questão e de toda sua trajetória em nosso país – configurando-se como um bem cultural, artístico e histórico e apresentando-se em contínua expansão na atualidade – permite a construção de um trabalho dinâmico e diferenciado na sala de aula, contribuindo para o aumento do interesse e

engajamento do corpo discente. Ressalta-se ainda que as sugestões apresentadas consistem de algumas possíveis alternativas, dentre tantas outras que possam vir a ser pensadas e sugeridas. Destacamos também a importância do incentivo à construção de outras sequências didáticas, utilizando também outros temas e diferentes públicos, de forma que se objetive reduzir cada vez mais a distância entre teoria e práticas metodológicas no ensino de Artes Visuais do Brasil.

Assim, entende-se que este trabalho cumpriu seu objetivo, ao apresentar possibilidades de tornar o exercício docente em Artes Visuais comprometido com a valorização dos saberes e práticas culturais populares do Brasil, e a afirmar o cordel como patrimônio de todos nós, legado dos nossos artistas populares semeado por tantos outros autores nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

ACOPIARA, Moreira de. **O cordel nos caminhos da educação**. ABLC. 2005. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/nos-caminhos-da-educacao/>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

AMARAL, Firmino Teixeira do. **Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho**. Juazeiro do Norte: [s.n.], 1916. Disponível em: <<http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/items/show/300>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BARROS, Leandro Gomes de. A seca no Ceará. *In*: Medeiros, Irani (Org.). **No reino da poesia sertaneja**. João Pessoa: Ideia, 2002, p. 229-232.

BARROS, Leandro Gomes de. **Um pau com formigas**. Recife: [s.n.], 1912.

BESSA, Bráulio. Poesia que transforma. *In*: BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018, p.74.

BORGES, José Francisco. **No tempo em que os bichos falavam**. Recife: Casa das crianças de Olinda, 1977.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto – lei nº 5.682, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Decreto – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Revisão de Natália Guerra Brayner. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. **Dossiê de Registro: Literatura de Cordel**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

<[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**: Europa 1500-1800. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, nº 23, p.156-168, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, Lucia de Fátima Padilha. **Cultura visual e a educação através da imagem**. 2010. Dissertação (Mestrado em Design) – Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CATUNDA, Maria de Lourdes Aragão. PINTO, Maria Rosário. **Blog Cordel de Saia**. 2007. Disponível em: <http://cordeldesaiablogspot.com/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK, Gregory (Org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 71-74.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Márcio. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

GOMES, Paulo Henrique de Oliveira. **A arte popular entre o real e o imaginário**: o imaginário na xilogravura e no cordel de J. Borges. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato e arte popular**: duas faces de uma mesma moeda? Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular. 2003. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

LIMA, Sidiney Peterson de. **Escolinha de arte no Brasil**: movimentos e desdobramentos. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2012.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Rosilene Alves de. Do rapa ao registro: a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil. **Revista do Instituto Brasileiro de Estudos Brasileiros**, Brasil, nº 72, p. 245-261, 2019.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. A literatura de cordel como patrimônio cultural. **Revista do Instituto Brasileiro de Estudos Brasileiros**, Brasil, nº 72, p. 225-244, 2019.

NEMER, Sylvia Regina Bastos. **Feira de São Cristóvão**: contando histórias, tecendo memórias. 2012. Tese. (Doutorado em História) – Centro de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NEOCORDELISMO. **Manifesto Neocordelismo**. 5. ed. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <<https://cordeis.com/manifesto-neocordelismo.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2020.

NOGUEIRA, Carlos. **A literatura de cordel portuguesa**: história, teoria e interpretação. 3.ed. Lisboa: Apenas, 2006.

OLIVEIRA, Letícia Fernanda da Silva. **De mártir a meretriz**: figurações da mulher na literatura de cordel (1900-1930). 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. *In*: ABREU, Regina. CHAGAS, Márcio. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 80-82.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SILVA, Gonçalo Ferreira. **Academia Brasileira de Literatura de Cordel e Casa de São Saruê**: unidas para sempre. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 1994. Disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/1391/4/Silva%20Gon%20c3%a7>>

alo%20Ferreira%20-%20Academia%20Brasileira%20de%20Literatura.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, João Melquíades Ferreira da. **Romance do Pavão Misterioso**. Juazeiro: José Bernardo da Silva Ltda., 1975. Disponível em:
<<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/7184/2/LC1315%20-%20Romance%20do%20pav%C3%A3o%20misterioso%20-%201975%20%283%29.pdf>>
Acesso em: 03 dez. 2020.

VAINSENER, Semira Adler. **Antonio Silvino**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

VALE, Fernanda Cristina. **Lilith**: mulher, serpente, demônio, mito – uma análise de arquétipos femininos nas lendas judaicas e no Cristianismo. 2016. Disponível em:
<<https://www.mitografias.com.br/2016/07/lilith-mulher-serpente-demonio-mito-uma-analise-de-arquetipos-femininos-nas-lendas-judaicas-e-no-cristianismo/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIDOTTO, Ednamar Fontana. **Literatura de cordel e xilogravura no ensino da arte: conhecendo o artista Arnaldo Estevam**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, nº42, p.11-28, 2013.

TV JC. **J. Borges e a arte da xilogravura**. 2019. (3m57s). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Pg70LPMTm14>> Acesso em: 15 dez. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.