

# **O cordel enveredando na educação popular pelo viés dos estudos culturais**

Cláudia Zilmar da Silva Conceição<sup>1</sup>, Sheila Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

## **Resumo**

A noção de cultura na perspectiva dos estudos culturais nos permite compreendê-la em uma perspectiva simbólica, como nos propõe Geertz (1989), uma vez que ela passa a ser entendida/interpretada de acordo como a experiência vivida de qualquer grupo humano. Devido a essa característica polifônica, a cultura perpassa diversos campos de estudos como o antropológico, o sociológico, o histórico, entre outros. Neste artigo, nos limitaremos a refletir o conceito na perspectiva educacional. O objetivo é apresentar uma discussão sobre a literatura de cordel, literatura essa que representa as marcas da cultura popular, ferramenta capaz de operar práticas cotidianas que descortinem as relações sociais e culturais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional.

## **Palavras-chave**

Cultura. Literatura de Cordel. Cenário Educacional.

**1.** Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia, professora da rede estadual de educação de Alagoinhas-BA. E-mail: cauzilmar@gmail.com.

**2.** Mestranda em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: sheiladigues@hotmail.com.

# **Cordel on popular education with cultural studies perspective**

Cláudia Zilmar da Silva Conceição\*, Sheila Rodrigues dos Santos\*\*

## **Abstract**

Geertz (1989) proposes that the concept of culture in cultural studies allows us understanding it in a symbolic perspective, since it can be understood and interpreted accordingly to the life experience of any human group. On this polyphonic feature, the culture spans different fields of study, such as anthropological, sociological, and historical. We discuss this concept on an educational perspective, aiming to present a discussion about cordel literature, which represents the popular culture and can execute daily practices that evidence social and cultural relations promoted by hegemonic culture in educational context.

## **Keywords**

Culture. Cordel Literature. Educational Context.

\* MSc student in Cultural Criticism, State University of Bahia, State of Bahia, Brazil; professor at state schools of Alagoinhas, State of Bahia, Brazil. E-mail: cauzilmar@gmail.com.

\*\* MSc student in Cultural Criticism, State University of Bahia, State of Bahia, Brazil; E-mail: sheiladigues@hotmail.com.

## Introdução

A partir da polifonia, que se encontra atrelada ao conceito de cultura, os estudos culturais possibilitam a problematização e a compreensão do que é culturalmente humano e criam condições para novos diálogos entre os conceitos socioculturais que se propagam no contexto contemporâneo. Esse cenário, por sua vez, implica um descentramento da noção de cultura. Essa nomenclatura deixa o centro e passa a permear, ou mesmo a visibilizar, as margens silenciadas, movimentação esta promovida pelos estudos culturais, pois “nesse momento, a Cultura, com letra maiúscula é substituída por culturas no plural” (CEVASCO, 2008, p. 38).

Desse modo, pensar a noção de cultura no crivo dos estudos culturais nos permite compreendê-la em uma perspectiva simbólica, como nos propõe Geertz (1989), uma vez que a cultura passa a ser entendida/interpretada de acordo como a experiência vivida de qualquer grupo humano. O que está em questão ou mesmo o que fica centralizado é a noção de cultura em uma perspectiva simbólica, possibilitando, assim, ao sujeito, diversas interpretações, e implicando uma junção de culturas, o que vivenciamos no contexto contemporâneo – o multiculturalismo.

Experientiamos, nos dias atuais, uma justaposição de povos e de culturas que se comungam a todo instante, e, no que concerne a sala de aula, é inviável se deter apenas a uma noção de cultura, pois, a ideia de multiculturalismo nos permite pensar um currículo que visibilize as diversas vozes que permeiam aquele espaço.

Portanto, o currículo multiculturalista representado na literatura de cordel sugere descrever essa literatura como uma ferramenta capaz de operar práticas cotidianas que descortinem as relações sociais e culturais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional. O que nos leva a abrir um espaço de reflexão em torno do reconhecimento e das diversas formas de representações artístico-

literárias materializadas pelos versos do cordel, repletos de elementos memorialísticos e orais, permitindo que diversos “eus” se reelaborem a partir das suas expressões.

### **Uma reflexão de cultura perpassando pela literatura de cordel**

Conceituar a cultura sem tropeçar nos grandes nomes da antropologia seria impossível, pois o termo “Anthropos” deriva do grego e significa “estudo do homem” ou “ciência do homem”. Logo, “torna-se uma das disciplinas mais especializadas e, ao mesmo tempo, uma das mais gerais” (MELO, 1986, p. 20), uma vez que é esse campo da ciência que estuda as origens, o desenvolvimento e as semelhanças e as diferenças das sociedades humanas.

Segundo Malinowski (1975), a teoria da cultura deve tomar sua posição baseada no fato biológico. As necessidades orgânicas ou básicas são um conjunto mínimo imposto a cada cultura, já que os problemas apresentados pelas necessidades nutritivas, reprodutivas e higiênicas do homem são solucionados pela construção de um novo ambiente que nada mais é que a cultura, implicando, assim, em um novo padrão de vida, que depende do nível cultural da comunidade. Na medida em que novas necessidades surgem, uma nova noção de cultura surgirá.

Em primeiro lugar, é claro que a satisfação das necessidades orgânicas ou básicas do homem e da raça é um conjunto mínimo de condições impostas a cada cultura. [...] Uma teoria na qual as necessidades básicas e sua satisfação cultural podem ser vinculadas à derivação de novas necessidades culturais e essas novas necessidades básicas impõem ao homem e à sociedade um tipo secundário de determinismo. (MALINOWSKI, 1975, p. 43).

Assim, a noção de cultura enquanto funcionalismo se assemelha a qualquer tipo de civilização. Cada costume, objeto material, ideia ou crença satisfaz alguma função vital, com alguma atividade indispensável a todo trabalho. Falando de cultura, nessa concepção, cabe também aqui a referência aos estudos sobre sociedades frias, ou seja, aquelas que não mudam, contrapondo-se às sociedades industriais – quentes –, que estão em processo de mudança e mostram capacidade de diversificação. Malinowski (1975) tenta compreender as sociedades frias transformando-as em objeto da investigação sociológica. Há interesse sobre o indivíduo, mas no sentido maior de coletividade.

Os caminhos da história apresentam uma narrativa contínua das marcas culturais do homem, designado por normas, costumes, tradições, leis, conhecimento, crença, arte e várias outras aptidões e hábitos adquiridos por ele como membro de uma sociedade na qual esses elementos não podem ser considerados homogêneos, já que não se pode conceber a uniformidade entre as diversas culturas. Ao acreditar que existe uma “evolução uniforme, toda estrutura perde sua fundamentação” (BOAS, 2004, p. 42):

o curso das mudanças históricas na vida cultural da humanidade segue leis definidas, aplicáveis em toda parte, o que faria com os desenvolvimentos culturais, em suas linhas básicas, fossem os mesmos entre todas as raças e povos (BOAS, 2004, p. 42).

Geertz (1989), por sua vez, considera que a cultura, como documento de atuação, é pública, porque seu significado também é. Sendo assim, não consiste em uma identidade oculta. Propõe um conceito mais especializado e teoricamente mais poderoso, essencialmente semiótico, assumindo a cultura, em uma concepção werberiana, como “teias de significados” que amarram o homem.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ, 1989, p. 15).

O autor coloca que a cultura não é um poder, mas um contexto, dentro do qual os signos interpretáveis podem ser descritos de forma inteligível. Acrescenta, ainda, que as descrições das culturas devem ser calculadas de acordo com as construções que os diversos povos apresentam por meio da vida que levam, alertando, dessa forma, para o cuidado com a abordagem hermética das coisas, a qual não se preocupa com o comportamento, tratando cultura como sistema simbólico, tão somente, com o isolamento de seus elementos. É por meio do fluxo do comportamento ou da ação social que as diversas formas culturais encontram articulação. Para Geertz (1989, p. 47),

cada grupo cultural tem sua história própria e única, parcialmente depende do desenvolvimento interno peculiar ao grupo social e parcialmente de influências exteriores às quais ele tenha estado submetido.

Pensar a noção de cultura no crivo dos estudos culturais nos permite compreendê-la em uma perspectiva simbólica, como nos propõe Geertz (1989), possibilitando o descentramento apontado por Boas (2004), já que a cultura, nessa ótica,

inclui belas artes, literatura e conhecimentos, as matérias regulares do currículo das ciências humanas, mas abrange também as

artes negras, da mídia e a cultura popular (costumava ser chamada de folclore e arte proletária, mais os esportes). (KUPPER, 2002, p. 291).

O enfoque inicial dos estudos culturais é a resistência representada pela cultura popular, conforme Kupper (2002), que trazemos, por meio da literatura de cordel, para o ensino básico por entender que uma das formas de transmissão da cultura é pela educação, como atesta Kupper (2002, p. 296):

a cultura é transmitida por intermédio da educação e da mídia, e eles se preocupam com o fato de que os multiculturalistas estejam entrenchados em posições de poder em muitas escolas, universidades, jornais e estações de TV, onde são colocados de forma estratégica para fomentar a ideia de diferença.

Por compreendermos a sala de aula como um espaço aberto e um local onde as várias culturas coexistem é que percebemos a importância de se trabalhar textos variados, sejam eruditos ou populares, como a literatura de cordel, um gênero marginalizado pela hegemonia da cultura científica do conhecimento. Com o advento dos estudos culturais, há um descentramento da cultura hegemônica, assim como o estudo da literatura fundamentado nos cânones.

Ao nos apropriarmos da literatura de cordel como ferramenta pedagógica, seremos capazes de operar a desconstrução do currículo tradicional imposto pelo sistema escolar. Logo, o cordel representa a materialização das narrativas dos sujeitos, possibilitando o direito de fala aos silenciados, marginalizados pelas práticas hegemônicas. Assim como as narrativas orais, ele se fortalece com o advento dos estudos culturais, nos impulsionando a levar esse fazer poético a lugares como a Academia e as salas de aula do ensino básico.

O cordel é um discurso poético narrativo de

autoria marcada (não coletiva), não vemos porque ele não possa ser enquadrado dentro do conceito amplo e fenomenológico de literatura como expressão identitária de um grupo específico de produtores e leitores. Ou seja, uma literatura feita por homens e mulheres reais, a partir de circunstâncias históricas e materiais concretas em um determinado tempo e lugar. (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a inserção da literatura de cordel no ensino básico permite uma visão de mundo que possibilita ao aluno, a partir de seu contexto, desconstruir as versões literárias canônicas. A nosso ver é isso que configura uma prática de letramento efetiva, plural, indo de encontro à periodização da estrutura escolar para com a literatura.

Nessa perspectiva, nos é possibilitado ver e ler os versos dessa literatura de acordo com os princípios de Ivan Cavalcanti Proença, em sua obra intitulada *A ideologia do cordel*, na qual nos é apresentada a ideologia implícita nessa literatura, visto que os versos presentes na literatura de cordel se remetem a uma reconstrução/ressignificação das marcas que representam a força de uma cultura. Ela se torna uma literatura popular por contestar, protestar algo de direito de um grupo marginalizado em detrimento da hegemonia de uma classe minoritária que se julgar superior.

### **A literatura de cordel em sala de aula: uma possibilidade da materialização do currículo multicultural**

O advento dos estudos culturais possibilitou uma materialização polifônica no conceito de cultura, posicionando-se contra o elitismo e conservadorismo da direita, assim como contra o dogmatismo, o reducionismo da esquerda stalinista e o logocentrismo, passando a valorizar as práticas culturais das subalternidades.

Nesta tradição [...], a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia. (SILVA, 2011, p. 131).

Com esse descentramento da noção de cultura, essa nomenclatura deixa o centro, passando a permear ou mesmo a visibilizar as margens silenciadas, movimentação esta promovida pelos estudos culturais. Assim, a noção de cultura passa a ser entendida/interpretada de acordo como a experiência vivida de qualquer grupo humano. O que pesa é a noção de cultura em uma perspectiva simbólica, que possibilita diversas significações e implica uma junção de culturas – o multiculturalismo.

O multiculturalismo representa a crítica mais recente e mais americana da ideologia do establishment. Ele ecoa os discursos anteriores de dissensão que estiveram em voga no campus, exigindo o fortalecimento cultural dos fracos e a sua emancipação. (KUPER, 2002, p. 295).

Nesse mesmo viés, Silva (2011) também nos apresenta uma noção de multiculturalismo que se caracteriza como um reflexo dos diversos grupos humanos, que, mediante suas lutas ambientais e históricas, visibilizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Assim,

as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. (SILVA, 2011, p. 86).

Como esse descentramento cultural perpassa por todas as esferas sociais, como pensar e agir em sala de aula? Para materializar

essa noção de cultura no espaço escolar, é preciso uma ação que possibilite desconstruir o que está institucionalizado no sistema. Sendo assim, o currículo multiculturalista, representado na literatura de cordel, sugere descrever essa literatura como uma ferramenta capaz de operar práticas cotidianas que descortinem as relações sociais e culturais propagadas pela cultura hegemônica no cenário educacional. Haja vista que, nas visões tradicionais, a relação entre cultura e currículo é pautada “na concepção de cultura estática e essencializada” (PERES, 2010, p. 35).

Ao conceber cultura e conhecimento como estáticos, essencialistas e realistas, sua inserção no currículo desconsidera as relações de poder, porque as relações sociais que contribuem para a produção da cultura e do conhecimento deixam de ser consideradas. Por conseguinte, como o currículo é constituído a partir da cultura e de conhecimento, tais relações são também desconsideradas no âmbito curricular. Entretanto, assim como o conhecimento e a cultura, o currículo não pode ser considerado fora das relações de poder. Caso contrário, no contexto escolar, a cultura e o conhecimento serão apenas repetidos e recebidos. (PERES, 2010, p. 35).

Apropriada como prática de significação, a cultura será construída por maneiras de compreender e tornar compreensível o mundo social que cada sujeito vivencia, sendo totalmente pautada na realidade cotidiana. Cabe, então, pensar se o trabalho do professor de língua portuguesa reproduz (ou não) o discurso hegemônico por trabalhar com a linguagem e o discurso dominantes. É possível pensar outra prática pedagógica para além dos ditames e dos encarceramentos impostos por quem ainda acredita que uma cultura se sobrepõe a outra e não considera que, ao contrário, elas se circularizam, se inter-relacionam e se conectam entre si.

Nessa perspectiva crítica, as demandas por

um currículo multicultural tornam-se urgentes por ligar conteúdos a experiências vividas por classes oprimidas nessa época de pluralidade cultural, em que se denuncia o caráter excludente da escola e do currículo tradicional, que estaria reproduzindo as desigualdades, ao trabalhar com uma única cultura totalmente distante da realidade dos alunos.

O multiculturalismo não surgiu no campo da educação. Foi e é expressão de reivindicações, contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências, que invadiram o campo educacional. Na educação, o *currículo multicultural* (CANEN; OLIVEIRA, 2002) não significa necessariamente a inclusão de assuntos e tópicos apenas ligados a povos, culturas e povos, culturas e grupos. Trata-se de uma visão em que nossos próprios alunos sejam percebidos em sua diversidade, em que não desejemos trabalhar com turmas homogêneas, mas sim que valorizemos a *pluralidade de habilidades e competências dos alunos, a diversidade de sotaques e dialetos, a multiplicidades de saberes e das identidades étnicas, raciais, culturais, linguísticas, religiosas e outras*. (ASSIS; CANEN; OLIVEIRA, 2009, p. 67).

Sendo assim, a literatura de cordel se configura como uma ferramenta pedagógica relevante ao professor de língua portuguesa. Por meio dela, é possível trabalhar os acontecimentos presenciados pelo cordelista e perpetuados em seus versos reveladores da voz inaudível do povo.

Portanto, a prática da literatura de cordel em sala tomaria como pressuposto as análises de poesias trovadorescas, momento em que poderiam ser inseridas as poesias de cordel, uma vez que elas se assemelham, no sentido de primarem pela marca do oralismo na escrita e pelo tom melódico. Torna-se até mais fácil para o aluno trabalhar inicialmente com o cordel, por nele predominar, no aspecto formal, as sextilhas (estrofes de seis versos); a quadra (estrofes de quatro versos com rimas<sup>3</sup>) e até redondilhas

maiores ou heptassílabos (estrofes de sete versos).

Por não se limitar a estrutura poética, como faz a literatura historicizada trabalhada em sala de aula, o cordel nos possibilita discutirmos e desconstruirmos sua ideologia. É da não ideologia que envolve os textos de literatura de cordel que emerge exatamente a sua ideologia (PROENÇA, 1977). O teórico atribui a esse fator o nome de “ideologias internas”, que não estão ausentes, mas subjacentes nas temáticas aparentemente desprezíveis próprias das narrativas fantásticas e pitorescas. E afirma:

O cordel compõe, enquanto epifenômeno, um quadro histórico-cultural mais global e sua caracterização é ponto inicial para leituras ditas científicas. Deve ser visto em seu contexto, através da tensão, relacionamento íntimo, que existe entre criadores/meio ambiente. (PROENÇA, 1977, p. 57).

Nesse sentido, a literatura de cordel possibilita ao aluno desconstruir versões literárias canônicas.

Os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser mais bem compreendidos como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Essa concepção obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA, 2011, p. 35).

No momento em que os letramentos são vistos como práticas sociais, o cordel pode ser evidenciado como uma agência de letramento, por trazer marcas da oralidade próxima da linguagem dos jovens e de seus

**3.** As rimas não apresentam uma sequência fixa, dependerão do perfil do cordelista.

contextos locais. Assim, propicia um letramento efetivo. Essa concepção de letramento torna-se legítima pelo fato de fazer sentido e de ser significativa para os educandos e também

pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares. A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a realidade já seja reconhecida. (SOUZA, 2011, p. 37).

A escola é um espaço marcadamente excludente, e um dos motivos é a destituição da legitimidade da língua, da palavra oral, mascarando um sentimento de não pertencimento a um grupo. Assim, a literatura de cordel é um importante operador simbólico capaz de ampliar a noção de letramento em uma perspectiva crítico-cultural.

Dessa forma, um estudo como este possibilita a reflexão sobre a prática crítico-pedagógica do professor de língua portuguesa e também sobre a potência da literatura de cordel como reveladora de outros atores sociais que, em todos os âmbitos – principalmente em sala de aula, por ser um espaço de discussão e aprendizado – precisam ser visibilizados.

### **Algumas considerações**

Cada indivíduo tem uma cultura diferenciada e principalmente “culturas” singulares (nem inferiores, nem superiores), pois suas bases estão enraizadas em estruturas anteriores, formadas em um processo lento de diversas gerações. Portanto, pensar na lógica própria de uma cultura e no seu dinamismo, é perceber que cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.

Assim sendo, e considerando o que foi expresso neste texto, a literatura de cordel se constitui como poderoso instrumento para uma

ação política em sala de aula: traz a voz daqueles que não são visibilizados, nem considerados como sujeitos portadores de cultura, com uma forma peculiar de dialogar com este mundo.

Caberá, portanto, ao professor dar espaço em suas aulas para que outras linguagens sejam trazidas para discussão em sala. Entendemos que entre o aparente e o invisível há uma tênue fronteira, e o que nos impede de enxergar isso merece ser investigado.

Nesse sentido, é válido dizer que o trabalho com textos possibilita o encontro com outras identidades. Trazer o cordel para um estudo na perspectiva do ensino do português pode propiciar um desenquadramento da imagem que se tem do sertanejo nordestino, no momento em que se destaca, via literatura de cordel, um exemplo de linguagem autônoma e potente, por trazer marcas muito fortes da oralidade. Por isso a linguagem do cordel se aproxima mais da linguagem do aluno, que tem uma vida social fora da escola que precisa ser considerada.

Ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano. (BARTON; HAMILTON, apud SOUZA, 2002, p. 35).

Tais ideias fortalecem o entendimento dos vários sentidos atribuídos à linguagem, nas diferentes maneiras de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e as formas de letramentos dos diferentes grupos.

É pertinente dizer que não se pode desvincular cultura e educação da vida em sociedade, pois, ao existir, o homem produz cultura, seja no sentido restrito, que considera a organização simbólica de determinada comunidade, “do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo faz de si mesmo, de

suas relações com outros grupos” (SANTAELLA, 2003, p. 32) ou no sentido amplo da palavra, que relaciona a cultura a costumes, crenças, linguagens, conhecimentos técnicos etc.

Torna-se, assim, importante dizer que

cultura não deve ser reduzida aos bens produzidos, mas deve ser entendida, também, como um processo comunicativo, cujas contribuições das teorias semióticas representaram um passo decisivo para ampliação do escopo da cultura.

## Referências

ASSIS M. D. P. de; CANEN A.; OLIVEIRA, L. F. de. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos. (Orgs.) **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 59-81.

BELTRÃO, L. **FolkComunicação**: teoria e metodologia. São Bernardo do Campo-SP: Unesp, 2004.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GEERTZ, C. Por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-41.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília-DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KUPER, A. **Cultura**: diferença e identidade. In: \_\_\_\_\_. a visão dos antropólogos. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 287-311.

LUYTEN, J. M. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução de José Auto. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

MAYA, I. da S. R. **O povo de papel**: a sátira política na literatura de cordel. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

MELLO, L. G. de. **Antropologia cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, C. J. D. de. **A formação da literatura de cordel brasileira**. 2012. 381 fl. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Faculdade de Filologia, Universidade de Santiago de Compostela, 2012.

PERES, A. de F. **Saberes e identidade profissional**: na formação de professores de língua portuguesa. Prefácio de Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá: Eduem, 2010.

PROENÇA, I. **A ideologia do cordel**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1977.

SANTAELLA, L. **Culturas e ares do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura, 2. ed. São Paulo: Paulos, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança, hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

Submetido em 30 de dezembro de 2014.

Aprovado em 22 de janeiro de 2015.