

HISTÓRIA (AS) DO RECIFE NA LITERATURA DE CORDEL COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Célia Ferreira Gueiros¹
Maria Franciedi Sousa Lima²
Eleta de Carvalho Freire³

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi analisar a compreensão de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre história(s) do Recife a partir de um trabalho realizado através da literatura de cordel. Para isso, realizamos observações de aula, entrevista e uma intervenção didática. A literatura de cordel representa um elemento da cultura genuinamente popular, com fortes apelos as raízes do povo brasileiro mais especificamente do povo nordestino. Nessa perspectiva, entendemos que abordar pontos históricos da cidade do Recife através da literatura de cordel, propicia aos estudantes da EJA conhecimento acerca das possibilidades do uso de diversos tipos de fontes para se contar histórias. Como resposta a este trabalho, obtivemos o bom desempenho dos alunos em relação às atividades propostas e a interação entre educador e educandos, refletido nas discussões, indagações e contribuições dos alunos, cujo significado, perpassa por duas vertentes: as histórias individuais dos sujeitos em consonância com a história local contada de maneira estilizada em versos e a interdisciplinaridade que a literatura de cordel favorece. Refletimos que, nesse sentido, o trabalho com o cordel, se contrapõe às experiências curriculares tradicionais e poderá favorecer práticas contextualizadas na Educação de Jovens e Adultos oferecendo aos sujeitos outras possibilidades de aprendizagem.

Palavras chave: Educação de Jovens e adultos. Ensino de História. Literatura de cordel.

Introdução

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida pelo estado brasileiro passou por várias fases até se constituir como modalidade de ensino, conforme se registra na legislação atual. A EJA constitui uma modalidade da Educação Básica oferecida nas etapas dos ensinos fundamental e médio, destinada

¹ Concluinte do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco em 2016.

² Concluinte do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco em 2016.

³ Orientadora. Professora do DMTE/CE da Universidade Federal de Pernambuco.

aos jovens e adultos que não completaram sua escolaridade básica em idade apropriada, ou seja, até os catorze anos.

Trata-se de uma modalidade de educação com características próprias e diferenciação em relação à educação oferecida às crianças e adolescentes em idade regular de escolarização. Embora hoje conte com uma legislação própria e políticas públicas que contemplam o discurso da inclusão, na prática, a educação de adultos “foge ao processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses”. (PINTO, 1982. p. 31).

Pinto (1982), ao estudar sobre a educação de jovens e adultos analisa a condição de trabalhador e de adulto dessas pessoas, além do conjunto de conhecimentos básicos que essa condição supõe. Compreende que a situação de analfabeto ou semianalfabeto do adulto não significa um obstáculo à consciência do seu dever social. Acredita que a presença cada vez mais marcante das massas, incluindo grande número de analfabetos, no processo político de uma sociedade amplia a consciência do trabalhador e conduz a uma participação mais ativa nas demandas da vida social.

Destarte a necessidade da educação de adultos torna-se um compromisso emergencial para com a sociedade, não para criar uma participação já existente, mas para permitir que esta participação aconteça em níveis mais complexos e identificados com os princípios éticos e democráticos que devem reger a vida em sociedade. Essa educação não deve ser entendida como um esforço suplementar que a sociedade emprega em educação, mas como elemento essencial de um esforço conjunto, tal como se faz na oferta de escolaridade para outras etapas da educação escolar. Isso porque não podemos deixar de considerar a dívida social que o país tem com a população jovem e adulta que não alcançou níveis satisfatórios de alfabetização e de escolarização no seu percurso escolar traçado na infância e adolescência.

Por outro lado, durante as nossas vivências com as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, observamos que alguns aspectos são característicos dos alunos da EJA e, segundo Fonseca (2002), essa caracterização é antes social e cultural que etária nas especificidades apresentadas por esse público.

A autora defende que essa caracterização deverá pautar as decisões e práticas pedagógicas a serem assumidas na educação oferecida a esse grupo de pessoas. Outro fator relevante que a autora destaca em relação à condição dos

alunos da EJA, ressalta três campos que contribuem para a definição do lugar social dos mesmos: “a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. (FONSECA, 2002 p. 16).

Loch (2010) afirma que o trabalho de planejamento e organização do ensino na EJA tem um forte componente social, político e educacional. Ainda segundo a autora, a escola que oferece EJA é ao mesmo tempo, um local de confrontos culturais e um local de encontros de singularidades. Os trabalhos pedagógicos com jovens e adultos, que necessitam ter voz e acreditar em si próprios, vão intervir no terreno social na medida em que as atividades, os conteúdos e a avaliação em EJA propiciem recursos e ferramentas aos educandos para que tenham mais visibilidade social e para que considerem que seu destino não está selado, que sua história não está acabada: não apenas a história individual, mas também a coletiva.

Nesse contexto, nasce a ideia de analisar possibilidades de utilização do cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de história(s) do Recife em salas de aula da EJA. Essa literatura narrativa e poética construída em versos surgiu na Idade Média, é de origem Árabe e de tradição oral. Foi difundida na Europa, a partir da criação da imprensa. (GRILLO, 2005).

Grillo (2005, p. 12), afirma ainda, que a literatura de cordel foi trazida para o Brasil pelos portugueses no século XVIII, no entanto, sua evolução só se deu a partir do final do século XIX, desenvolvendo-se na região Nordeste, onde surgiram as primeiras tipografias. Apresentados em folhetos, ilustrados com xilogravuras, os cordéis possuem uma influência muito forte das tradições regionais e seus textos, de fácil compreensão, aproximam o leitor e o incluem no processo sociocultural. Seus objetos de inspiração poética são variados, versam sobre temas do imaginário, mas também sobre temas da vida cotidiana, como fatos, festas, secas, brigas, milagres, atos de heroísmo entre outros, incluindo as histórias do Brasil ou qualquer outro tema que se queira falar através desse gênero literário.

Nesse sentido, entendemos que o interesse dos alunos por esta forma de aproximação dos conteúdos, poderá ser justificado pela maneira de interpretar e criar os fenômenos, possibilitando o encontro da literatura de cordel com suas vivências cotidianas. Essa forma de contextualizar as especificidades dos alunos da EJA em suas dimensões existenciais, culturais e sociais, visa que a aprendizagem possibilite aos indivíduos confrontar-se com novos conhecimentos, novas experiências e perspectivas, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si

mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1967, p. 79).

A pesquisa que ora apresentamos foi guiada pela seguinte questão: de que forma a literatura de cordel poderá contribuir para que alunos da EJA compreendam história(s) do Recife? A resposta à questão problema foi buscada em um levantamento bibliográfico seguido por uma pesquisa de campo em uma sala de aulas do 3º módulo da EJA, que nos forneceu elementos para análise de uma experiência de prática docente, utilizando cordéis contando história(s) do Recife.

Inicialmente fizemos oito horas de observação de aulas com registros no diário de campo e nas quais tivemos a oportunidade de conhecer estratégias metodológicas utilizadas pela professora da turma. Em seguida, realizamos uma intervenção pedagógica com os alunos utilizando a literatura de cordel para trabalhar conhecimentos históricos relativos à(s) história(s) do Recife, para em seguida, analisar dados das atividades realizadas com os estudantes.

A pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão de alunos da EJA sobre história(s) do Recife a partir de um trabalho realizado com a literatura de cordel. Para isso, buscamos identificar possíveis contribuições da linguagem do cordel para aprendizagem dos conteúdos de história na EJA; analisar possibilidades de utilização do cordel como instrumento didático no ensino da história e, identificar o interesse dos alunos pelos conteúdos tratados por meio da literatura de cordel.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As ações voltadas para educação de jovens e adultos no Brasil atravessam o Brasil Colônia, passando pelo Império sem maiores avanços e chegando ao período republicano no mesmo patamar, ou seja, a exclusão das pessoas não alfabetizadas do exercício do direito à educação permanecia. Com a proibição do voto dos analfabetos, a alfabetização de adultos passou a fazer parte dos interesses políticos, já que significava a formação de um maior contingente eleitoral.

Entre os anos de 1930 e 1945, a educação de adultos começou a se estabelecer como pauta no campo da educação nacional, tendo em vista que a falta de instrução da população estaria associada ao atraso no crescimento econômico do país. Entretanto, a conquista do direito à educação, embora reconhecido legalmente, não eliminou as lacunas em relação às metodologias de ensino que, em

grande parte das vezes, são adaptadas do ensino regular para essa modalidade de educação, cujos alunos apresentam especificidades.

Por outro lado, essa trajetória inclui diferentes etapas entre as quais destacamos as que se desencadearam na primeira metade do século XX. Assim, nos anos 1940-50 a educação para jovens e adultos foi oferecida sob a forma de Campanhas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No início dos anos 1960:

a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. (BRASIL, 2002, p.14).

Durante essa década difundiram-se ideias em torno da erradicação do analfabetismo no país, que já vinha sendo debatida, desde os anos 30 e também da alfabetização das classes populares, com destaque para alguns movimentos organizados, tais como:

Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire. (BRASIL, 2002, p.14-15).

Como idealizador da Educação Popular, o pensamento de Paulo Freire surge à época, em um contexto de críticas às Campanhas de Educação de Adultos. Críticas às deficiências administrativas, à orientação pedagógica, ao caráter superficial do aprendizado, à inadequação do método, entre outros aspectos. Contudo, Freire defendia que a educação de base dos adultos deveria partir de um exame crítico da realidade dos educandos, da sua identidade, seus problemas e suas possibilidades para superá-los.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, no capítulo II, Freire discute “a concepção bancária de educação como instrumento da opressão”, visando mostrar as formas mais comuns de conduzir e controlar as sociedades. Por conseguinte, seu

pensamento nos leva a aspirar por uma liberdade, no sentido de construção de consciência crítica através da educação. O autor nos traz uma discussão sobre o professor que faz do seu aluno um mero depositário, afirmando que “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1987, p. 33).

Na compreensão de Paulo Freire esse modelo de educação exerce formas de controle e opressão. A concepção “bancária” é característica da sociedade opressora, através dela se depositaria conhecimento nos educandos de forma que os mesmos estariam limitados ao conhecimento que lhes é imposto, sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias.

Durante o período dos governos militares, iniciado em 1964, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com vistas a enfrentar o analfabetismo que persistia, desafiando o desenvolvimento do país. Em 1971, a Lei 5.692/71, Reforma do Ensino de Primeiro Grau institui o ensino supletivo, ao qual dedica um capítulo, fazendo surgir, em seguida, os Centros de Ensino Supletivo (CES). O MOBRAL difundiu-se e disseminou-se pelo país até a década de 80. Com o fim do regime militar em 1985, foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar, extinta em 1990, quando o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

Da Conferência Mundial de Educação para Todos, que reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos, resulta em 1994 o Plano Decenal de Educação, estabelecendo metas para o atendimento aos jovens e adultos pouco escolarizados. (BRASIL, 2002).

A Educação de Jovens e Adultos constitui, ao longo da sua trajetória no Brasil, uma busca efetiva que vai além da oferta e do acesso da população jovem e adulta à escolarização. Esse direito já foi efetivamente conquistado com a lei n.9.394/96 (LDB) em 1996, que destina à EJA a seção V do Capítulo II, na qual foi reconhecida como a modalidade da Educação Básica, oferecida nas etapas do ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com a LDB, Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na

idade própria”. (BRASIL, 1996). A esse dispositivo acrescenta-se o da Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que “abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio (...)”. (BRASIL, 2000).

Segundo esses dispositivos, o tratamento dispensado à EJA, deve diferenciar-se daquele oferecido às crianças e adolescentes matriculados nas etapas regulares de ensino fundamental e médio e, por isso, uma maior demanda por valorização da modalidade sempre esteve presente nas reivindicações relativas à EJA. Para Fonseca (2002), já é possível observar iniciativas propícias em relação à modalidade, tanto governamentais como por parte da sociedade civil, uma vez que ambos querem ver reduzidos os índices de analfabetismo e elevadas às taxas de escolarização da população brasileira.

Por outro lado, Freire (1987), cujo pensamento ainda se revela bastante atual, nos conduz a pensar na necessidade de mudança, de liberdade e de superação do modo como a EJA vem sendo vivenciada ainda hoje. Através de sua crítica, Freire aponta alguns caminhos que podem nortear anseios de oferta de uma educação com qualidade ao afirmar que “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. (FREIRE, 1990, p.19).

Segundo Pinto (2010), ao educador de adultos caberia admitir que os indivíduos com os quais atua são homens e mulheres comuns, cidadãos ativos e participantes da sociedade em que vivem, uma vez que o estado de ignorância relativa no qual se encontram revela apenas sua condição exterior humana e os efeitos das desigualdades sociais existentes no país. Ou seja, esses sujeitos são seres pensantes e produtores de ideias.

Nesse sentido, o educador crítico não se sobrepõe ao educando adulto, utiliza estratégias metodológicas emancipatórias e favorece que esses indivíduos revelem capacidade de apreensão compatível com a média dos indivíduos de sua idade em melhores condições. Para isso, destacamos a seguir as contribuições do ensino de História.

Contribuições do ensino de história para a EJA

As transformações ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX com a revolução tecnológica nas formas de comunicação contribuíram para o que chamamos hoje de globalização. Nesse novo cenário a educação passou a enfrentar muitos desafios, gerados pela complexidade decorrente das transformações sociais registradas.

Diversas áreas da sociedade atual se beneficiaram com essas transformações, entretanto outras, a exemplo das propostas educacionais, não acompanharam da mesma forma tais mudanças e o princípio do iluminismo da escola universal e democrática não se realizou, uma vez que a milhares de crianças, jovens e adultos foram negados o acesso e a permanência com sucesso na escola.

Entender os acontecimentos do passado pode ser um caminho para compreender o tempo presente e o tempo futuro e, é através da escola que os conhecimentos sobre outros tempos podem ser construídos. É neste espaço que se formula a questão: quais conhecimentos históricos serão necessários para as gerações futuras?

No ensino de História nas escolas deveriam estar presentes reflexões sobre valores, cidadania, ética, identidade e conhecimento. Entretanto, estes sempre estiveram atrelados aos marcos históricos que o Estado como gestor e controlador de uma nação valorizava em cada momento histórico e legitimava através do ensino.

Durante muito tempo no Brasil, e por que não dizer até os dias atuais, a composição do currículo da disciplina de História acompanhou questões políticas de cada época, como podemos exemplificar com o período do Estado Novo, quando o ensino se pautava pela formação de uma identidade nacional e buscava envolver sociedade e estudantes através de campanhas cívicas, sem relação com a vida cotidiana das pessoas.

Segundo Zamboni (2005) a memória, a tradição e as experiências vividas estão presentes em nossas trajetórias. Assim, faz-se necessário refletir a respeito dos vínculos existentes entre educação e história e estabelecer relações entre seus princípios epistemológicos. Politicamente, privar povos e populações da educação e do conhecimento histórico é certamente atalhar seu desenvolvimento além de contribuir para que se tornem submissos, o que levará a comprometer a formação de uma consciência histórica.

Considerando as especificidades dos alunos da EJA, seu perfil socioeconômico, cognitivo e afetivo, o ensino de História tem muito a contribuir para o entendimento da sociedade na qual estão inseridos. Compreender a História não por meio de uma abordagem tradicional, segundo a qual a disciplina é ensinada com base em uma concepção de tempo linear, limitando o aluno a estudar fatos históricos isolados sem relação com os dias atuais e futuros, mas favorecer a compreensão de que todos têm e fazem histórias.

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos históricos não devem se restringir à memorização de fatos passados, mas envolver a discussão sobre problemáticas das sociedades em tempos passados e no tempo presente para que os jovens e adultos sejam capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos.

Dadas as circunstâncias da educação de jovens e adultos, particularmente quanto ao resumido tempo, uma vez as etapas são moduladas, convém levar em consideração que os conteúdos de História geralmente são transformados em uma versão resumida e simplificada fazendo com que a História não seja vista como uma forma de consciência do seu próprio histórico de exclusão no processo de escolarização. Nesse sentido, a própria trajetória da população da EJA faz com que esses conhecimentos históricos sejam um grande contributo para que os educandos desvendem aspectos da sua realidade social, porém isso só ocorre a partir da tomada de consciência dos fatos, da capacidade de problematizar, de questionar.

Fonseca (2003, p. 11) afirma que a disciplina de História é formativa em todos os sentidos, pois “o seu ensino, os seus saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para construção da democracia e cidadania”.

Assim, a apreensão e reflexão sobre os conhecimentos históricos podem ajudar a dar clareza no entendimento dos problemas que perpassam suas vidas cotidianas e que são comuns a todos. Esses alunos que, em sua maioria, são jovens e adultos trabalhadores voltaram à escola em busca de superar suas dificuldades de aprendizagem geralmente advindas de condições menos favorecidas.

A seguir apontamos os referenciais para o uso do cordel no ensino de História com alunos da EJA.

Literatura de Cordel: poesia popular no ensino de História

A literatura de cordel representa um elemento da cultura popular, com forte apelo às raízes do povo brasileiro mais especificamente do povo nordestino. E é nesse sentido que o termo 'popular' ocupa o título dessa seção, ou seja, não se apresenta em oposição ao erudito, nem ocupa lugar de menor qualificação; indica sua produção junto ao povo. Por se tratar de uma literatura que apresenta o cotidiano com suas alegrias, tristezas, experiências e vivências, torna-se mais próxima das pessoas que por ventura venham a compartilhar histórias parecidas ou semelhantes às que são retratadas por cordelistas, nome usual dado a quem escreve literatura de cordel.

A origem dos folhetos de cordel é Árabe, segundo Grillo (2005), tendo sido difundido na Europa ainda na Idade Média, mas ganhando impulso no século XVI, com o advento da imprensa tipográfica. No Brasil, devido ao atraso da chegada da imprensa e de seu acesso pelo público, as produções literárias de populares tiveram seu apogeu apenas no século XX.

Nossa literatura de cordel é caracterizada, principalmente, pela poesia popular. Como se trata de uma manifestação cultural destaca-se em regiões onde a diversidade cultural é maior, como no caso da região Nordeste do Brasil. "O grande narrador da vida local nordestina é o poeta de cordel que, desde o início do século, percorria o sertão de feira em feira, de mercado em mercado, vendendo seus folhetos" (GRILLO, 2007, p.2).

Considerados como documentos históricos, os folhetos de cordel possibilitam um diálogo do contexto em que foi escrito com a atualidade retratada. Nessa perspectiva, proporciona o conhecimento, primeiramente das histórias vivas que os cercam e conseqüentemente, dos antepassados e de quanto os dois momentos históricos se relacionam fazendo parte do cotidiano das pessoas, cada um a seu tempo, através de uma linguagem divertida, popular e de fácil compreensão. De acordo com Grillo (2005), no cordel encontramos rima, musicalidade, gracejo, liberdade de pensamento e de expressão, como particularidades desses folhetos.

Outra marca registrada dos livretos de cordel são as capas com xilogravuras⁴, retratando o imaginário de cada história, normalmente, desenhos populares do universo cultural em que o texto está inserido.

Diante desse contexto, Grillo (2011, p. 13), cita a professora Antônia Terra, que trata dessa temática em sua obra “O Saber Histórico da Sala de Aula”, destacando a importância dialógica, no sentido de problematização pelo professor/professora, para ajudar os alunos a organizarem seu pensamento, analisarem e serem capazes de refletir sobre os contextos históricos passados e os acontecimentos presentes em suas referências culturais.

Na atualidade, podemos encontrar os folhetos de cordel também no mundo cibernético (internet). Para o cordelista Gustavo Dourado, professor e autor de 11 livros sobre o tema, o uso da internet não trouxe prejuízos para a criação espontânea da poesia popular. “Com a internet, o cordel conquistou uma divulgação mais ampla e alcançou um público mais abrangente, principalmente estudantes e jovens leitores”, diz ele. Ainda segundo Dourado, antes de cair na rede mundial de computadores, o cordel era tido “como coisa meio folclórica, mas hoje se tornou base para centenas de monografias, teses de mestrado e ponto de apoio para diversos segmentos da criação artística como a música, o teatro, as artes plásticas e o cinema” (DOURADO, 2008, p.1).

Como linguagem, o cordel poderá representar significativas oportunidades de ensinar e aprender história. No entanto, a proposta curricular para o ensino de história em turmas de EJA, editada pelo MEC em 2002, apesar de sua defasagem temporal, apresenta-se ainda como um grande desafio para alguns professores que adotam maneiras tradicionais de ensinar História, fazendo com que os estudantes concebam a História como ciência do passado. De acordo com a proposta curricular de História para EJA:

[...] essa concepção da maneira pela qual a História é ensinada tradicionalmente, ainda é predominante na maioria das escolas brasileiras. Esse ensino fundamenta-se numa concepção de tempo linear e caracteriza-se por uma visão determinista e eurocêntrica dos fatos históricos. Um ensino completamente verbal, baseado em aulas expositivas sobre temas desvinculados das problemáticas da vida real, nas quais o professor entende que seu papel é apenas fornecer

⁴ Xilogravura é uma palavra de origem grega: xilon significa madeira; grafo significa grafar ou escrever. A xilogravura é gravura feita com matriz de madeira, ou seja, é um processo de impressão com o uso de um carimbo de madeira. Disponível em: <www.casadaxilogravura.com.br/xilo.html>

conhecimentos aos alunos. Conhecimentos históricos que se restringem à memorização de fatos do passado, com destaque para as atuações de sujeitos históricos ligados às classes dominantes ou que fornecem uma visão de processo histórico que opera na lógica das causalidades e conseqüências. (BRASIL, 2002, p.108-109).

Nessa perspectiva, entendemos que abordar pontos históricos da cidade de Recife através da literatura de Cordel, representa uma maneira de propiciar aos estudantes da EJA conhecimentos acerca das possibilidades do uso de diversas fontes para contar histórias.

Essas referências foram adotadas no percurso metodológico da pesquisa, relatado a seguir.

O percurso teórico-metodológico da pesquisa

Essa pesquisa se inscreve como uma investigação de natureza qualitativa, cuja pretensão não se aproxima da generalização de resultados, nem da quantificação dos elementos apreendidos do campo empírico. Nesse campo foram buscados os significados que o trabalho com a literatura de cordel poderá assumir junto aos estudantes da EJA para compreensão de conhecimentos históricos sobre a cidade do Recife.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2007), abarca um conjunto de fenômenos humanos, compreendidos como parte da realidade social, buscando aproximar-se “dos sentidos, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que as pessoas atribuem a esses fenômenos.

Com essa perspectiva, a pesquisa foi realizada em uma escola Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos em Recife que atende a todos os módulos nos três turnos. Teve como sujeitos a professora e os estudantes de uma turma de módulo III do primeiro segmento da EJA, que corresponde à conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental.

A professora da turma tem entre 31 e 40 anos. Possui formação em curso de Magistério de nível médio, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Leciona há 28 anos, está lotada na escola pesquisada há 16 anos e atua em turmas de educação de adultos, no turno da noite, há 10 anos.

Os instrumentos para coleta dos dados foram: a) observação de 08 horas de aulas, através das quais buscamos analisar as estratégias metodológicas utilizadas pela professora da turma; b) uma entrevista e; c) 03 aulas para intervenção pedagógica com os estudantes utilizando a literatura de cordel para trabalhar conhecimentos históricos relativos à(s) história(s) do Recife.

As observações foram registradas no diário de campo e analisadas a partir dos nossos relatos a respeito do que nos foi possível abstrair das práticas da docente, bem como de suas falas, obtidas através de conversas informais.

As intervenções foram realizadas em três momentos e resultaram em atividades que foram analisadas, juntamente com os demais dados coletados com o intuito de responder à questão de pesquisa, ou seja, de que forma a literatura de cordel poderá contribuir para que alunos da EJA compreendam história(s) do Recife?

Os resultados foram analisados tomando como referência o conteúdo registrado no diário de campo e as atividades realizadas pelos alunos e são apresentados nas seções seguintes.

O contexto de formação e o cenário de atuação da professora

Durante as observações e conversas informais com a professora, registradas no diário de campo, fizemos algumas constatações que nos permitiram compreender aspectos da prática docente, não relatados na entrevista.

Segundo a docente o trabalho com os alunos de EJA é feito com base na proposta curricular do MEC, que inclusive já tem 15 anos de editada. Além disso, a própria docente nos relatou que não realiza pesquisas em outras fontes para planejar suas aulas e aprofundar os conhecimentos dos discentes. Afirma que leciona em outra escola durante o dia e que não dispõe de tempo para planejar as aulas da EJA, por isso acaba usando somente o livro didático específico para a educação de jovens e adultos.

As afirmações da professora revelam uma dificuldade para as aprendizagens dos alunos, pois como defende Fonseca (2003, p. 164), “as metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula”. Além disso, a professora queixa-

se de falta de suporte pedagógico da escola, de material, de recursos audiovisuais e, de interesse e conhecimento dos alunos.

Muito embora, a docente tenha declarado que desenvolve tripla jornada de trabalho em escolas diferentes, fato que nos mostra não haver negligência da mesma com o fazer pedagógico, sabemos que com isso os alunos da EJA são duplamente prejudicados pela escola. Primeiro pelo tempo de escolarização não aproveitado quando crianças e, em segundo lugar, pelo descaso do poder público com a educação e os educadores, o que leva um professor/a a trabalhar três expedientes por dia.

Desse modo, os estudantes estariam prejudicados na qualidade de suas aprendizagens quando voltam à escola com intuito de melhorar suas vidas nos aspectos social, cultural e econômico e, esbarram nas limitações de profissionais sobrecarregados de trabalho, que não conseguem oferecer além de suas possibilidades, a educação a que jovens e adultos têm direito. Ou seja, a capacidade de aprender depende da capacidade de ensinar, sem que o ensino seja mera transmissão de conhecimentos. Como diz Freire (1996, p.16), “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”.

O autor ainda chama atenção para o fato de que a formação do docente não se separa da reflexão sobre sua própria prática, sua condição de inacabamento e sobre a provisoriedade do conhecimento. Nesse sentido, afirma que:

Ensinar exige apreensão da realidade. Outro saber fundamental à experiência educativa é o que se diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, p.41).

Quando indagamos a professora em nossa conversa, sobre ter vivenciado momentos com a literatura de cordel em sua formação, a docente alegou que vivenciou como leitura deleite no início das aulas. Afirmou ainda, que se identificava com a literatura de cordel, pois em sua infância seu avô materno gostava de comprar os folhetos e pedir para alguém ler para ele, sendo a docente uma de suas leitoras, depois que fora alfabetizada.

Sobre a literatura de cordel em turmas de EJA, a professora declarou que acha excelente gênero literário textual para trabalhar diversos temas e que a docência deve permear por variados assuntos de interesse do alunado fora dos conteúdos programáticos. O que não fica claro na afirmação da docente são as razões para que ela não trabalhe com o cordel na turma de EJA, a menos que consideremos os limites de tempo para planejamento, declarados pela docente e citados anteriormente. Isso porque, como argumenta Nascimento (2005, p. 3), o cordel pode ser utilizado “com a perspectiva de discutir aspectos da sociedade brasileira tal qual um filme, uma fotografia, uma matéria de jornal”.

A professora informou que fez um trabalho com literatura de cordel em sala de aula sobre folclore. Os estudantes leram um texto que narrava uma lenda e depois produziram seus próprios textos. Porém, esta experiência não se realizou em sala de EJA, mas no quarto ano do ensino fundamental, em outra escola.

A docente declarou ainda, que acredita que a Literatura de Cordel é um instrumento didático que pode auxiliar professores e alunos no ensino e na aprendizagem, por se tratar de uma leitura prazerosa e se encaixar em todas modalidades de ensino.

Nesse sentido, Lucena e Grillo (2011), tratam dos folhetos de cordel como instrumento com habilidades que apresentam, de forma dinâmica e democrática, aspectos sociais, políticos, religiosos e culturais da história do Brasil, revelando personagens que contribuíram e ainda contribuem para a construção e reconstrução da formação histórica da sociedade brasileira. A seguir analisamos o uso do cordel em sala de aula.

O cordel como recurso didático no ensino da história

Nessa seção analisaremos as duas atividades propostas aos alunos da EJA durante nossas intervenções com o uso do cordel como recurso didático no ensino de História. A primeira versava sobre as pontes do Recife e a segunda, sobre o Mercado de São José.

Por considerar as dificuldades de escrita dos alunos, optamos por questões objetivas que envolviam pesquisas no texto, mas não representariam obstáculos às respostas em função da escrita.

Assim, a atividade sobre as pontes do Recife consistia em uma loteria como 8 questões (a-h). Cada questão era composta por 4 alternativas, sendo apenas uma alternativa correta e na qual o aluno marcaria um “x”.

Por sua vez, a atividade referente ao Mercado de São José estava organizada em duas etapas envolvendo o preenchimento de 16 proposições com respostas contidas no cordel. Na primeira etapa, os alunos deveriam completar cada proposição com uma palavra e na segunda preencher uma cruzadinha com essa mesma palavra.

Na atividade sobre as pontes, cinco alunos estavam presentes na sala de aula, participaram ativamente das discussões e realizaram a atividade proposta, que apresentou os resultados analisados a seguir.

Atividade 1 – Loteria das pontes elaborada a partir do cordel: O Recife e suas pontes

Item	Questões	1	2	3	4
(a)	Quais foram os povos que iniciaram a construção de pontes no Recife?	Portugueses ()	Espanhois ()	Holandeses ()	Brasileiros ()
(b)	Na época da construção das primeiras pontes qual era a mão de obra utilizada?	Escrava ()	Assalariada ()	Terceirizada ()	Autônoma ()
(c)	Qual fato histórico resultou na mudança de nome da ponte velha para seis de março?	Uma Revolução ()	Um Conflito Armado ()	Um Golpe Militar ()	Uma Batalha ()
(d)	Ano em que a ponte Giratória foi construída em concreto e mudou de nome	1643	1923	1964	1971
(e)	Qual a ponte mais antiga da América Latina?	Duarte Coelho ()	Giratória ()	Maurício de Nassau ()	Buarque de Macedo ()
(f)	Se não tivesse pontes Recife seria uma?	Planície ()	Serra ()	Várzea ()	Conjunto de ilhas sem comunicação por terra ()
(g)	Porque Recife é conhecida como Veneza Brasileira?	Por causa dos rios e pontes ()	Por ser uma cidade turística ()	Por ser patrimônio histórico ()	Por ter belezas naturais ()
(h)	A denominação oficial da Ponte Velha é:	Ponte Princesa Isabel ()	Ponte Seis de Março ()	Ponte do Limoeiro ()	Ponte da Boa Vista ()

A primeira questão indagava sobre os povos que iniciaram a construção de pontes no Recife e foi respondida satisfatoriamente pela maioria dos alunos. Apenas um aluno distanciou-se da resposta correta. Da mesma forma, a identificação do tipo de mão de obra utilizada para a construção das primeiras pontes do Recife também contou com a compreensão da maioria dos alunos, que demonstrou ter compreendido, entre outras coisas, a distinção entre os tipos de mão de obra tratados na aula.

Nesse sentido, foi possível observar a identificação dos alunos não apenas com o local como lugar de suas vivências cotidianas, mas principalmente, com as experiências ligadas ao modo como se inserem no mundo do trabalho. Como diz Gonçalves (2007, p. 177), a história local pode ser entendida “como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado por sua ordem de grandeza como uma unidade”.

Uma questão relacionava um fato histórico à mudança do nome da Ponte Velha para Ponte Seis de Março e, mesmo não sendo essa uma ponte conhecida dos alunos, o fato de estar ligada a uma revolução apresentada no cordel e discutida na aula com ajuda de um texto de apoio resultou em quatro alunos acertando. Apenas um aluno, por não compreender o enunciado, errou a questão. Em outra questão solicitamos como resposta o nome oficial da Ponte Velha, quatro alunos responderam corretamente e apenas um não alcançou o propósito. Embora o nome oficial da ponte seja Seis de Março, mesmo se tratando de uma data, a questão não representou dificuldade para a maioria dos alunos.

A questão que trazia uma data relativa à mudança no nome da Ponte Giratória, para Ponte Doze de Setembro contou com um elemento dificultador para os alunos que é o pouco conhecimento que se tem do nome atual da referida ponte. Entendemos que esse foi o motivo para que entre os cinco alunos, apenas dois tenham acertado a resposta. Na própria leitura do cordel, quando trouxemos o texto de apoio, a história conta que nem na época da mudança o nome Doze de Setembro caiu nas graças do povo, e até hoje todos ainda reconhecem essa ponte pelo nome antigo, ou seja, Ponte Giratória.

Em relação ao trabalho com datas no ensino de História, Abud (2004, p.19) nos adverte que não se trata de defender a simples memorização de datas, mas também não seria o caso de abandonar “toda e qualquer referência a um tempo mais preciso e localizado.” Com isso estamos dizendo que a referência às datas tinha o propósito de situar os alunos em um dos tempos que estavam sendo estudados.

Em uma das questões solicitamos que os alunos situassem a ponte mais antiga da América Latina e o resultado foi mediano, pois dos cinco alunos apenas três acertaram. Esse resultado deve-se talvez ao fato de muitos alunos não terem compreensão de que o continente americano apresenta uma divisão territorial em

três blocos e que o Brasil, juntamente com outros países fazem parte da América Latina, ou talvez desconheçam até mesmo o significado da palavra continente.

Mesmo trazendo uma breve explicação sobre o assunto em questão, quem sabe se tivéssemos situado a ponte mais antiga apenas em Recife o resultado teria mais positivo. Essa questão nos levou a refletir que o ensino da História local, assim como defende Gonçalves (2007), não substitui o estudo do regional e do nacional, assim como não pode desconsiderar o global, nem as articulações entre esses espaços. O local é também regional, nacional e global, sem que essa relação possa ser considerada simplesmente inclusiva.

Indagamos sobre o fato de a cidade do Recife ser considerada como Veneza Brasileira e quatro alunos tiveram êxito na resposta. Apenas um aluno não correspondeu. Nessa aula, para melhor compreensão dos alunos, ao invés de um texto de apoio, fizemos uso do retroprojetor e mostramos imagens da cidade italiana para que comparassem e pudessem observar que assim como Recife, esta cidade também é cortada por rios e pontes. Ouvimos muitos afirmarem que ao ouvir essa referência antes, não entendiam o porquê da comparação. Nesse sentido, recorremos a Gonçalves (2007, p. 181) quando afirma que “a história local constituiu-se como um campo privilegiado de investigação do traçado e da configuração das relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos”.

Na questão que nos pareceu ser a mais complexa, lançamos mão de um enunciado expressando uma possibilidade: se não tivesse pontes, Recife seria um (...). Diante de quatro alternativas para escolha, a totalidade dos alunos optou pela proposição que respondia ao que foi indagado: *conjunto de ilhas sem comunicação por terra (rodoviária)*. Deduzimos que as imagens mostrando a cidade do Recife ligada por pontes e o fato de termos exemplificado com o bairro que até hoje tem nome de Ilha do Leite, favoreceu a apreensão dos alunos que optaram pela resposta precisa, confirmando a relevância do uso de diferentes linguagens no ensino de História.

Na atividade sobre o Mercado de São José, sete alunos estavam presentes na sala de aula e, como na aula anterior, houve participação maciça de todos com relatos de histórias individuais do cotidiano dos alunos acerca do Mercado. As 16 proposições tinham suas respostas em palavras contidas no cordel. Dos sete participantes apenas um errou uma proposição. A seguir, podemos observar a atividade 2, realizada pelos alunos.

A primeira proposição solicitava a compreensão a respeito do título de patrimônio histórico dado ao Mercado de São José e todos os alunos acertaram. Avaliamos que a leitura pausada do cordel, acompanhada pelas imagens do Mercado exibidas no retroprojetor com comentários e reflexões acerca de monumentos históricos tiveram uma grande contribuição para esta compreensão. A esse respeito, Fonseca (2003) nos fala da importância de um trabalho pedagógico a partir de diferentes linguagens.

Na questão 03, mais uma vez todos acertaram, porém houve um momento de reflexão e indagações, retomando a discussão acerca da palavra patrimônio. Um aluno falou que havia assistido na televisão a uma reportagem sobre obras de artes e outras obras monumentais defendidas como patrimônio da humanidade.

Essa proposição envolvia a compreensão do Mercado de São José como um patrimônio vivo da história do Recife. Essa fala chamou nossa atenção, pois além de reforçar nossa compreensão sobre o aluno de EJA como sujeito observador do mundo à sua volta e portador de um vasto conhecimento construído em suas vivências, traz também a importância dos meios de comunicação de massa como veículos de informações que podem se converter em construção de conhecimentos. Nesse sentido, Nascimento (2005, p. 2) afirma que repensar o ensino de história “é a palavra de ordem do momento”.

Algumas questões estavam ligadas ao dia a dia do Mercado e todas contaram com a compreensão dos alunos, como o nome dado ao tipo de comércio de ambulantes, realizado diariamente no entorno do Mercado; nome dado aos visitantes que circulam pelo Mercado, vindos de outras regiões do Brasil e de outros países; literatura popular encontrada no Mercado de São José; comida nordestina feita pela personagem Tonha; adereço com laço e fita usado na cabeça, objeto feito de barro, alimento retirado dos rios e do mar, além de ingrediente essencial para o preparo da feijoada que também encontramos no Mercado de São José. Muitos alunos conheciam o Mercado e conheciam pessoas que trabalham nele. A análise dessas questões também encontra apoio nas ideias de Gonçalves (2007), quando destaca que o local é também regional, nacional e global.

Uma das proposições solicitava o nome de uma das entidades da religião afro-brasileira destacada no cordel pelo autor. Embora todos os alunos tenham acertado, desconheciam o significado da palavra entidade. Explicamos que algumas religiões de origem africana procuram manter vivos seus costumes e tradições e que

na umbanda uma entidade é um espírito que atingiu evolução espiritual e conquistou permissão para se comunicar com os seres humanos. Acredita-se que as entidades espirituais se manifestam com o sentido de trazer mensagens dos orixás e falam através de pessoas que os recebem.

Em relação à história de tempos passados, os alunos identificaram que o Mercado de São José foi construído no século XIX, e que no ano de 1989 um acontecimento trágico – um incêndio – envolveu o Mercado, porém sua estrutura resistiu ao fogo e ao tempo. Embora todos tenham acertado, houve uma discussão entre os alunos que leram mais uma vez o cordel, até chegarem à palavra ‘estrutura’ no preenchimento da cruzadinha, demonstrando seu interesse pelo trabalho com o cordel. Sobre o interesse dos alunos pelo cordel trataremos a seguir.

O interesse dos alunos pelos conteúdos presentes na literatura de cordel

Para compreender os significados de levar para alunos da EJA uma proposta que inova a maneira de apresentar conteúdos distanciando-nos da ideia de que esses estudantes são infantis e atrasados, buscamos referências que possibilitaram fundamentar nossa intervenção visando identificar o interesse desses alunos pelos conteúdos tratados por meio da literatura de cordel.

Entre as concepções que chamaram nossa atenção estão as contribuições de Pinto (2010), quando explica que a educação como fenômeno da cultura está presente em dois sentidos:

Primeiramente, no sentido de que o mesmo conceito de educação é um dos produtos ideológicos da cultura. Como tal reflete e resume a totalidade cultural que o enuncia; em segundo lugar, a educação pertence ao campo cultural por ser um processo produtor e transmissor da cultura. (PINTO, 2010, p. 39).

Desse modo, ao apresentarmos a literatura de cordel para contar histórias do Recife para alunos da EJA, consideramos o contexto existencial dos mesmos, entendendo que a proximidade cultural que os folhetos normalmente apresentam, envolve o leitor, e com isso poderíamos desenvolver um diálogo com os educandos, que provocasse o interesse dos mesmos pelos conteúdos apresentados.

Como consequência dessa troca de saberes através de método, conteúdo e interação nos pareceu que do ponto de vista do interesse dos educandos e da

assimilação dos conteúdos os alunos compreenderam os conhecimentos sobre as histórias do Recife, tratados através da literatura de cordel. Isso pode ser observado através da oralidade, pois os mesmos leram, argumentaram e relataram seus conhecimentos sobre o tema em questão.

No entanto, em se tratando da escrita e de atividades que necessitavam de interpretação de textos escritos alguns deles tiveram dificuldades e necessitaram de ajuda, principalmente para encontrar as palavras correspondentes para responder as proposições, ou seja, os alunos respondiam as questões oralmente, mas enfrentavam dificuldades com a escrita das palavras.

Nesse contexto, observamos tratar-se de um problema maior que envolve os alunos da EJA e diz respeito à leitura e à interpretação escrita do texto, ou seja, colocar no papel suas ideias de modo que possam responder às atividades parece mais difícil. Porém, a compreensão sobre a realidade retratada no cordel não apresentava dificuldades, e isso reafirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1990, p. 20).

No entanto, nas atividades que foram feitas pelos alunos, como resultado prevaleceram os acertos sobre os erros, fato que revela o interesse dos mesmos pelo conhecimento tratado através da literatura de cordel, uma vez que como narrativa poética, “o cordel encanta, informa e, acima de tudo, ensina”, como afirma Nascimento (2005, p.2).

Tal constatação, nos leva a entender que do ponto de vista do interesse e dos conteúdos a ação pedagógica com uso da literatura de cordel nos deixa mais próximas da reflexão de Pinto (2010, p. 47), ao afirmar que “o conteúdo da educação é ‘popular’ por excelência. Só deixa de sê-lo de fato em condições de alienação cultural”. Neste aspecto, entendemos que a expressão “popular” está relacionada à proximidade na maneira de apresentar os conteúdos curriculares, ou seja, tratá-los de acordo com as condições objetivas de desenvolvimento dos sujeitos em sociedade e suas realidades existenciais.

Não obstante, esses conhecimentos tratem-se de uma necessidade dos sujeitos que, ao retornarem para a sala de aula fora da idade regular, sonham com melhorias em suas formas de sobrevivência, ascensão no trabalho e resgate da autoestima perante o ambiente em que vivem e a sociedade como um todo. Para Grillo (2007, p. 3).

Estudar a cultura popular é estar aberto a todas as possibilidades, desvencilhar-se dos conceitos e preconceitos, privilegiando códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais de um mesmo espaço geográfico e de um mesmo tempo histórico.

Segundo Loch et al (2010, p. 18), ao pensar o planejamento para a EJA faz-se necessário “pensar com os educandos sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados”.

Diante desse contexto, entendemos que o uso da literatura de cordel na EJA nos dá suporte para diferenciar práticas de inculcação de conteúdos de práticas que propiciam aos sujeitos momentos de reflexão sobre a maneira de aprender com a diversidade textual para contar histórias do Recife e quaisquer assuntos de interesse educacional e cultural. Como afirma Grilo (2007, p.2),

o cordel, que através da narrativa registra os acontecimentos de um dado período e de um dado lugar, se transforma em memória, documento e registro da história. Tais acontecimentos recordados e reportados pelo cordelista, que além de autor é conselheiro do povo e historiador popular, dão origem a uma crônica de sua época.

Refletimos que, nesse sentido, o trabalho com o cordel, se contrapõe às experiências curriculares tradicionais, aos discursos supostamente apolíticos e poderá favorecer práticas contextualizadas na Educação de Jovens e Adultos e oferecer aos sujeitos outras contribuições para ampliação de suas leituras de mundo.

Considerações finais

Nossa pesquisa procurou analisar a compreensão de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre história(s) do Recife a partir de um trabalho realizado através da literatura de cordel.

Foram realizadas intervenções e durante a realização do trabalho de campo, assumimos o desafio de buscar o envolvimento dos sujeitos da pesquisa e à medida que a prática nos deu autonomia para uma interação que facilitou o diálogo, geramos dados para análise dessa troca de saberes em sala de aula. O cordel como recurso didático tratado em roda de conversa nos permitiu considerar que os

estudantes envolvidos nesta pesquisa, construíram outro jeito de compreender o conhecimento, de maneira que as atividades propostas em dois momentos distintos atingiram o desempenho almejado.

Os resultados obtidos, não constituem universalidade nem modelo, mas, ao pensarmos em uma maneira atrativa para ensinar histórias do Recife através da literatura de cordel, cogitamos incorporar às aulas a aproximação com o contexto do alunado e com o processo de ensino da História. Esses resultados alcançados com esta pesquisa possibilitaram vislumbrar a possibilidade de ampliação do processo de estudos no que diz respeito à literatura de cordel para compor diferentes cenários educacionais no ensino da história, destacando a cultura local como ponto de partida para a construção de narrativas históricas.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. Tempo histórico conceito fundamental para a aprendizagem de História. IN: MALATIAN, Teresa e DAVI, Célia Maria. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Ensino de História*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19- 26.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 01 de 05 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

DOURADO, Gustavo. Cordel reforça a voz no mundo virtual. Entrevista concedida ao Correio Popular, 2008. Disponível em <http://www.nosrevista.com.br/2008/10/28/cordel-reforca-voz-no-mundo-virtual/> Acessado em 28/05/2016.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 24ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História local**: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. *Ensino de história*: sujeitos, saberes e práticas. (Orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **A Arte do povo**: Histórias na Literatura de Cordel. Niterói RJ: Tese de Doutorado – UFF, 2005.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. O cordel como fonte documental para o ensino da história. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil [online] 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2007. Disponível em <http://ojs.fe.uncamp.br/ged/FEH/issue/view/215>. Acesso em 27 de maio de 2016.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130.

LOCH, Jussara Margareth de Paula / BINS, Katiuscha Lara Genro. Et all. **EJA: Planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCENA, Kalhil Gibran de, GRILLO, Maria Ângela de Faria. O uso de uma linguagem popular nas aulas de história: As representações da República Velha nos folhetos de Cordel. *Revista História em Reflexão*: Vol. 5 n. 9 – UFGD – Dourados jan/jun 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25.ed. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. **A literatura de cordel no ensino de História**: reflexões teóricas e orientações metodológicas. [online]. 2005. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0477.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **História e Ensino**. Londrina, v.11, jul. 2005. p. 7-22