

ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA: a literatura de cordel na sala de aula¹



Dra. Franciane Gama Lacerda (UFPA)
Bolsista PIBID/CAPES²
fgl@ufpa.br

Geraldo Magella de Menezes Neto
Mestrando do Programa de História Social da
Amazônia/UFPA³
geraldoneto53@hotmail.com

Resumo: O texto faz uma breve reflexão sobre o ensino de História e a formação de professores nos cursos de graduação tomando como referência o Estado do Pará. Ao lado disso, discute-se a utilização de fontes históricas nas escolas de ensino Fundamental e Médio, abordando-se os usos da chamada literatura de cordel em atividades da disciplina História, como um caminho possível para a construção do conhecimento na sala de aula e igualmente como uma fonte que permite conexões entre o ensino e a pesquisa no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de história. Literatura de cordel. Pesquisa.

Abstract: This text analyses the use of the popular literature known as “cordel” in History classes in elementary and high school. It thus addresses the many issues related to the links between academic production and the teaching of history in the school level.

Keywords: History teaching, “Cordel” literature. Research.

¹ Artigo recebido em 15/8/2010 e aceito em 6/10/2010.

² Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – CAPES/DEB fazendo parte do sub-projeto da Faculdade de História da UFPA intitulado “O conhecimento histórico na escola: prática docente, pesquisa e historiografia”, por mim coordenado, que conta com 24 bolsistas do curso de Graduação em História. O projeto teve início em abril de 2010.

³ Pesquisa financiada pela CAPES, por meio de Bolsa de Mestrado e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da UFPA, tendo como orientadora a co-autora do texto.

Introdução

A recente divulgação pelos meios de comunicação acerca dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) traz mais uma vez à tona os rumos da educação formal no Brasil, evidenciando as desigualdades sociais do país e as dificuldades enfrentadas, sobretudo, pelos alunos das escolas públicas. Ao mesmo tempo, tais dados quantitativos parecem não expressar a realidade social de muitos adolescentes e jovens que, anonimamente, aparecem nessa estatística somente a partir do ranking de suas escolas. Na verdade, parte da fragilidade desses dados se concentra no fato de que estes expressam tão somente resultados de provas realizadas em lugares distintos do Brasil, cujos resultados não dão conta de apontar a diversidade cultural do país, de seus grupos sociais e, conseqüentemente da escola, do que se pensa que ela é e do que se espera dos conhecimentos apreendidos formalmente. Assim, nos parece que uma leitura mais apurada desses dados, se de um lado revela as múltiplas diferenças e desigualdades sociais das regiões brasileiras, de outro lado coloca em evidência, o papel da sociedade de uma maneira geral e dos poderes públicos em relação à formação de crianças, adolescentes e jovens. Enfim, chega-se a uma conclusão, talvez muito óbvia: a de que há um desconhecimento sobre este imenso país, tão diferente, e não raro pensado de forma tão igual.

Apesar dessa constatação, tal preocupação não deixa de estar presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. De fato, na parte direcionada aos professores, já em 1998, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, lembrava que os PCNs “foram elaborados”, buscando-se “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país” considerando-se “a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 4).

Sugeria-se assim, uma integração entre os conteúdos dos diversos campos de saberes que compõem os currículos das escolas brasileiras, acreditando-se numa espécie de integração nacional a partir dos conteúdos ministrados nas escolas. Se de um lado tal proposição parece instigante, para a construção, por exemplo, de um saber historiográfico pela disciplina História, de outro lado, mais de dez anos depois dessas recomendações, um número expressivo de escolas, – se tomarmos como ponto de partida a cidade de Belém do Pará, alvo de nossas pesquisas – tem pouco, ou nenhum conhecimento de tais proposições. Nesse

sentido, vemos que tais proposições passaram ao largo da realidade educacional de um grande número de escolas públicas da capital paraense.

Desse modo, este texto, fazendo uma breve reflexão sobre o ensino de História e a formação de professores, pretende abordar os usos da chamada literatura de cordel nessa disciplina, como um caminho possível para a construção do conhecimento histórico na sala de aula e igualmente como uma fonte que permite a interdisciplinaridade com vários campos de conhecimento que compõem os currículos de escolas do ensino Fundamental e Médio.⁴ Ao mesmo tempo, tal fonte histórica, considerando as suas próprias peculiaridades, permite justamente pensar as diversidades das práticas culturais, os significados que os grupos sociais dão ao seu cotidiano. Ao lado disso, o próprio texto do cordel, devido ao seu caráter de poesia rimada e de fácil entendimento, pode se apresentar como um ponto de partida para que muitas crianças, adolescentes e jovens tenham mais contato com a leitura e com a escrita, problemas sempre abordados por professores, tanto do ensino Fundamental como do Médio, quando se trata de apontar dificuldades para o ensino de História.

Formação de professores, pesquisa e ensino de História

Não resta dúvida de que nos últimos anos tem se falado muito em cidadania e na formação de um aluno que, pela disciplina História, desenvolva competências e habilidades que lhe permitam, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de História, “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”. Ao lado disso, o aluno também deveria “produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, p. 28). Tais habilidades e competências, que remetem ao que os poderes públicos sugerem como o esperado para a disciplina História, não raro são desconhecidas de muitos professores e, muito mais ainda, dos alunos e suas famílias, que não sabem os sentidos dos conteúdos historiográficos que fazem parte de seus currículos. Nesse sentido, a pergunta clássica – “Para que serve História?” – continua atual e sem resposta para um número significativo de crianças, adolescentes e jovens, diante do cotidiano escolar vivenciado por eles.

⁴ Como defende Maria Ângela de Faria Grillo, “o folheto de cordel se transforma numa rica fonte de pesquisa para a história, para a sociologia, para a antropologia e para a literatura” (GRILLO, 2003, p. 117).

Apesar de uma compreensão dos entraves acerca do processo de ensino aprendizagem da disciplina História, não se pode desconsiderar seus avanços no que tange ao desenvolvimento da própria disciplina, o que pode ser percebido pela negação da dicotomia entre ensino e pesquisa, com a incorporação de novas temáticas como a natureza, com uma revisão crítica do papel desta disciplina na sociedade (NADAI, 1992/1993; MARTINEZ, 2004; ARRUDA, 2008; RICCI, 2008). Cabe salientar também, nesse campo de mudanças, o próprio papel da legislação brasileira sobre educação com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de História que, apesar de críticas bem fundamentadas (LAVILLE, 1999; KUENZER, 2000; ZAMBONI, 2003), não deixam de representar possibilidades de mudanças. Entretanto, conforme aponta Bittencourt, um problema importante que deve ser pensado em relação aos PCNs diz respeito à “diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares”. Ao lado disso, ainda segundo a autora, observa-se “a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas”. Outro ponto que deve ser alvo de uma reflexão crítica se refere ao ensino de História no nível médio, que indica o “predomínio da organização dos estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares”, organizando-se o que vai ser trabalhado na escola de acordo com uma proposta “conteudista e abrangente” (BITTENCOURT, 2004, p. 119-120). Voltando aos avanços da disciplina, a preocupação com a realidade social não deixou de ser alvo de reflexão a partir de questões importantes como a diversidade étnica na escola e a própria formação de professores (MORAIS, 2006; COELHO & COELHO, 2008). Tais análises, no que tange à cidade de Belém do Pará, revelam a percepção de variados problemas que implicam reflexões e a proposição de alternativas, voltadas para a formação de professores de História na graduação.

Embora reconhecendo avanços no campo da disciplina História, que não deixaram de se estender à escola de ensino Fundamental e Médio, ainda é marcante a dicotomia entre ensino e pesquisa construídos no cotidiano escolar, como partes dissociadas e sem relação. Tal problema observado em relação ao ensino de História ministrado em muitas escolas públicas da cidade de Belém remete também a preocupações quanto à formação de docentes na graduação, na medida em que são os egressos dos cursos de Licenciatura em História que estão em muitas dessas salas de aula do ensino Fundamental e Médio. Desse modo, se de um lado os problemas evidenciados na escola expressam as muitas desigualdades sociais experimentadas pelos grupos menos favorecidos, de outro lado, tais problemas sugerem também preocupações no que diz respeito à formação de professores nos cursos de graduação.

Esta não é uma realidade apenas do Estado do Pará. Em alguns estudos que se dedicaram a fazer uma reflexão sobre o currículo e ensino de História ministrados nas escolas brasileiras, não é rara a ideia de que esta disciplina se desenvolve nas salas de aula a partir de temas dissociados da realidade social do aluno, na medida em que se fala a partir de um tempo linear, de um passado distante apreendido como aquilo que de fato aconteceu, com nomes, fatos, e datas que não fazem sentido para os alunos, tendo muitas vezes, como único instrumental das aulas, livros didáticos nem sempre instigantes (STEPHANOU, 1998; ZAMBONI, 1998; MUNAKATA, 1998; MIRANDA & LUCA, 2004; ABUD, 2008). Sem dúvida, tais constatações colocam também em evidência a formação do professor de História e os muitos dilemas entre a teoria histórica e a produção historiográfica e seus usos na sala de aula (FENELON, 1982; CABRINI, 1986; VILLALTA, 1992/1993; FONSECA, 1994; SILVA, 2003; CAIMI, 2008; RICCI, 2008). Desse modo, compreendemos que a preocupação com a formação do docente deve constituir-se em todas as disciplinas que compõem a grade curricular e não apenas atividades da disciplina “Prática de Ensino”.

Assim, a partir de atividades da disciplina “Prática de Ensino em História” do curso de Licenciatura e Bacharelado em História, da Universidade Federal do Pará, é possível afirmar que, em muitas escolas da rede pública da cidade de Belém, um descompasso entre os chamados avanços da disciplina História e o cotidiano das salas de aula é uma constante, mesmo sem perdermos de vista iniciativas individuais de alguns professores do ensino Fundamental e Médio. De fato, com temas ou “assuntos” como dizem muitos alunos e professores, organizados muitas vezes em esquemas de causas e consequências, com um tempo histórico pensado de forma linear, não é incomum encontrarmos, nas mãos de muitos alunos, exercícios com perguntas e respostas prontas, ou textos com palavras cujos significados o aluno não conhece, com um aprendizado marcado pelo ato de memorização, visando tão somente às provas bimestrais. Outras vezes, embora com temas históricos que se propõem a um maior entendimento da realidade social, a forma de condução da própria aula e da avaliação acaba não permitindo uma maior reflexão por parte de alunos e professores.

Desse modo, com conteúdos históricos muitas vezes escritos na lousa, ou quando não a partir de livros didáticos, ou mesmo a partir das chamadas apostilas, é que se desenvolve o ensino de História, na maioria das escolas da rede pública da cidade de Belém. Diante dessas práticas cotidianas, não é de se estranhar que a disciplina História desperte quase sempre pouco interesse entre os alunos, colocando o professor que as ministra também em uma condição incômoda, na medida em que sua formação não lhe dá muitas vezes condições de ultrapassar esses problemas, propondo alternativas para o ensino da disciplina.

Não se pode esquecer que tais práticas cotidianas de constituição do processo ensino-aprendizagem expressam, na verdade, concepções de escola, de ensino, do que é ser professor, do que é ser aluno, do papel da disciplina História na vida prática das pessoas. Se de um lado, essas concepções se afirmam no dia a dia da sala de aula, de outro lado, sobretudo no que diz respeito ao ensino ministrado a crianças e adolescentes, a própria família se manifesta exigindo “conteúdos” para que este aluno possa estudar, não importando o que se ensina, e igualmente exigindo que o professor mantenha a sua turma disciplinada e ocupada, pois por esta compreensão esta é a função da escola e da educação.

Por essas perspectivas, se perdem oportunidades de assegurar uma formação, que também pode ser constituída a partir da disciplina História, que permita aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, “o exercício da cidadania”, conforme apontam as diretrizes gerais da Educação Básica no Brasil⁵.

É nesse cotidiano escolar que o aluno egresso da graduação irá atuar como professor de História. Desse modo, sua formação no curso de Licenciatura em História tem que ser constituída levando em consideração tal dinâmica, o que nem sempre acontece, mesmo considerando esforços nesse sentido, a exemplo das mudanças curriculares acontecidas no curso, visando à conexão entre ensino e pesquisa.

Tal realidade escolar que não é desconhecida do graduando do curso em Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal do Pará, visto que muitas vezes como aluno ele próprio fez parte desse contexto, revela-se em um grande desafio no momento de desenvolver em disciplinas como “Prática de Ensino em História”, atividades para o ensino Fundamental e Médio. Assim, muitos professores que ministram a disciplina “Prática de Ensino em História” enfatizam que não raro há alunos que têm um domínio da produção historiográfica e dos aportes teóricos metodológicos do ofício do historiador, mas que têm grandes dificuldades de conectarem tais conhecimentos aprendidos na graduação no contexto da sala de aula.

Esse não é um problema apenas do graduando, mas também de professores egressos da Licenciatura em História, uma vez que muitos docentes que ministram aulas no ensino Fundamental e Médio reproduzem no cotidiano escolar práticas desvinculadas de uma reflexão que permita a produção do conhecimento histórico pelos alunos e igualmente pelo próprio professor. Sem dúvida, ultrapassar a dicotomia entre ensino e pesquisa na área de História ainda é um problema que precisa entrar na pauta das reflexões sobre os significados

⁵ As diretrizes gerais da Educação Básica no Brasil podem ser conferidas no portal do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=715

da disciplina História nas salas de aula. De fato, se de um lado a graduação muitas vezes forma bons pesquisadores para o ingresso na pós-graduação isto nem sempre se reflete no que diz respeito à formação de um profissional que vai atuar como professor do ensino Fundamental e Médio.

Não é à toa que diante das reflexões sobre os problemas da educação e do ensino de História, na disciplina “Prática de Ensino em História”, os próprios graduandos, questionam muitas vezes a razão de ser da própria disciplina e perguntam: o que fazer? Como ultrapassar estes problemas? Ao fazer tais questionamentos subjaz, muitas vezes, em algumas falas dos alunos a pouca importância dada por variados grupos sociais à docência, pois ser professor é tido como algo menor, como uma atividade de pouca importância. Essa não valorização da docência se expressa para os alunos da graduação nos baixos salários que são pagos aos professores, nas péssimas condições de trabalho experimentadas no cotidiano das escolas, marcadas por problemas como a violência, a falta de infra-estrutura, a dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos que, às vezes, não têm conhecimentos básicos para estruturação de suas ideias. Desse modo, a formação de professores nos cursos de Licenciatura tem se colocado como um problema importante para o desenvolvimento de outras perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem nos níveis fundamentais e médios. Uma possibilidade nesse sentido pode ser a aqui proposta de se conectar a pesquisa realizada na graduação ou na pós-graduação com temáticas que fazem parte dos currículos das escolas, agregando-se assim pesquisa e ensino.⁶ Este é o caso da poesia de cordel aqui discutida, que inicialmente foi um projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido pelos autores⁷, que depois se tornou tema da pesquisa de Mestrado de Geraldo Magella de Menezes Neto⁸, cujos desdobramentos têm se dado também em uma reflexão sobre a temática na sala de aula.

A literatura de cordel como recurso no ensino de História

⁶ O presente texto trata-se de uma proposição dos usos do cordel na sala de aula. Desse modo, ainda não apresentamos os resultados da utilização efetiva dessa metodologia uma vez que tal projeto ainda encontra-se em fase de execução na Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Deodoro de Mendonça localizada na cidade de Belém do Pará.

⁷ A pesquisa desenvolveu-se na UFPA, com o sub-projeto “Cultura urbana e Segunda Guerra Mundial em folhetos de cordel (Belém, 1932-1945)”, que fazia parte de um projeto maior intitulado “Literatura de cordel e experiências culturais em Belém do Pará nas primeiras décadas do século XX” coordenado pela Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda, financiado pelo PARD (Programa de Apoio ao Recém Doutor da UFPA), no período de 2007 a 2009.

⁸ Sob a orientação da Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda, Menezes Neto desenvolve hoje, no Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, o projeto de pesquisa “Por uma história da leitura no Pará: o caso da Guajarina, editora de folhetos de cordel (1914-1949)”, que teve início em março de 2010.

O cordel é um folheto com poemas rimados, que trata de temas diversos, que vão de romances, histórias de valentia, humor, oração, até aos últimos acontecimentos do dia a dia. O nome “cordel” vem da Península Ibérica que segundo Luyten, se deve ao costume, na Espanha e Portugal, de se colocarem os livretos sobre barbantes (cordéis) estendidos, em feiras e lugares públicos, de forma semelhante à roupa em varal (LUYTEN, 2005, p. 13). Existem outros nomes para o cordel, como romances, “livrinhos” e folhetos. A expressão “literatura de cordel” foi criada mais tarde pelos estudiosos desse tipo de poesia popular. A origem do cordel no Brasil remonta ao final do século XIX, no Nordeste. De acordo com Ruth Terra, o primeiro poeta a imprimir folhetos de forma regular foi Leandro Gomes de Barros, que vendia folhetos pelas ruas de Recife e durante o percurso dos trens da linha-sul de Pernambuco “a partir de temas da tradição oral e de acontecimentos do momento” ((TERRA, 1983), p. 40).

Entre finais do século XIX e meados do século XX, a Amazônia experimentará um importante fluxo migratório, sobretudo de estados como o Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e Maranhão. A presença desses migrantes se constituirá com uma variedade de práticas culturais. Dentre essas práticas e trocas culturais são modelares as cantorias, os repentes e os folhetos de cordel. De fato, essa literatura popular se alimentou tanto de acontecimentos vivenciados na região de origem dos migrantes como também dos acontecimentos cotidianos que marcaram e constituíram a vida do grupo no seu novo espaço. Ao contrário da poesia nordestina em que o poeta raramente se ocultava em pseudônimos, no Pará essa foi uma prática comum. Na região norte, a editora mais importante de literatura popular de cordel foi a Guajarina, inaugurada em Belém por volta de 1914, pelo pernambucano Francisco Rodrigues Lopes (VICENTE, 2000).

No campo dessa literatura, a importância da editora na Amazônia é ímpar, considerando-se o grande número de folhetos publicados. A relevância dessa casa editorial é tanta, a ponto de o estudioso Vicente Salles considerar o trabalho da Guajarina como um “fenômeno editorial”, tal a divulgação feita da poesia em folhetos. A Guajarina foi responsável pela divulgação do trabalho de numerosos poetas nordestinos além de publicar poetas paraenses. Dentre os paraenses que se dedicaram a essa arte tendo como modelo o cordel nordestino, podem ser citados Ernani Vieira conhecido também por Ernesto Vera; Romeu Mariz ou Mangerona-Assu “às vezes precedido de um dr”; José Esteves, chamado de “Arinos de Belém”; Lindolfo Marques de Mesquita, que ficou muito conhecido com o pseudônimo de Zé Vicente e Apolinário de Souza.

Um exemplo dessas práticas culturais construídas pelos migrantes pode ser percebido nos versos abaixo:

Levantar-se a madrugada/ para cosinhar o feijão,/ limpar balde e bacia,/ caco, panela e boião,/ se ele mora sozinho/ faz de café um pouquinho/ para tomar sem o pão.

Depois disso pega o balde/ bota na sarrapilheira,/ o terçado na cintura,/ o rifle na bandolheira,/ veste a roupa de azulão/ com o machadinho na mão/ sai golpeando a madeira.

Seguem num trote ligeiro/ ali pelas manhãzinhas/ vão golpeando as madeiras/ embotando as tigelinhas,/ vão assim nessa jornada/ andando toda estrada/ madeiras por madeirinhas (AMARAL, s/d, p. 9-10).

Os versos referem-se ao cotidiano dos seringueiros na Amazônia nas primeiras décadas do século XX. O autor é o piauiense Firmino Teixeira do Amaral, que como tantos nordestinos, veio para a Amazônia em busca de uma melhor condição de vida no auge da economia da borracha. A partir desse relato em forma de versos, podemos entender a experiência dos seringueiros na Amazônia, na voz de quem viveu as dificuldades e as ilusões de riqueza da atividade de extração da borracha. Tais versos apontam também algumas representações sobre a natureza da região, assim como dos seringueiros, que em sua maioria eram migrantes nordestinos.

A poesia acima permite desse modo, inúmeras possibilidades de análise para o historiador. Contudo, podemos ir além dos versos se entendermos o tipo de fonte com o qual estamos lidando. Esses versos são do folheto de cordel *A vida do seringueiro*, publicação da editora Guajarina, de Belém do Pará. O folheto não indica o ano da publicação, sendo provavelmente do final da década de 1910 e início da década de 1920. Vários folhetos como esse, com inúmeros temas, circularam no Pará e na Amazônia na primeira metade do século XX, atingindo leitores diversos.

A análise dos folhetos produzidos pela editora Guajarina, por exemplo, nos permite entender alguns significados das múltiplas práticas sociais experimentadas na sociedade paraense, e igualmente muitas das compreensões sobre a natureza da região amazônica, a partir de uma história da leitura. De fato, em se tratando da literatura de cordel, o sucesso de um folheto estava diretamente ligado à aceitação e interesse do público que o comprava e entrava em contato com esses impressos. No caso específico do Estado do Pará, tais folhetos podem ser encontrados no Museu da Universidade Federal do Pará, no acervo “Vicente Salles”, que conta com um grande número de livretos. No passado, os cordéis eram vendidos principalmente nas feiras e mercados. Apesar de a editora Guajarina se localizar em Belém,

ela tinha agentes revendedores em cidades do interior do Pará, como Santarém e Marabá, e em outros estados. Do mesmo modo, percebe-se também uma circulação de edições de folhetos de outros lugares, que não apenas os da editora Guajarina.

A popularização dessa literatura em versos por todo o Brasil permitiu que ao longo dos anos o cordel fosse um dos meios de alfabetização de grupos menos abastados no interior do país. Renato Campos já observava, na década de 70, que, “levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores têm se alfabetizado” (CAMPOS, 1977, p. 10).

Assim, nosso propósito é demonstrar como a literatura de cordel pode ser um recurso no ensino de História. Nesse sentido, os “folhetos de acontecido”, aqueles que tratam de informar sobre os “últimos acontecimentos” são a melhor opção para os professores de História. Maria Grillo aponta que “inúmeros são os eventos do século XX contidos nos folhetos que relatam o cotidiano da nossa História e nos quais são dadas representações diversas das contidas nos livros didáticos” (GRILLO, 2006, p. 83). Já Mark Curran assinala que “os poemas de acontecido do cordel existem como crônica poética popular, de fato, documentando uma história popular que engloba cem anos da realidade brasileira” (CURRAN, 2001, p. 27).

A importância do cordel consiste também no fato de ser uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da leitura entre os alunos. Vitória Silva observa que “os professores de cada disciplina precisam agregar ao rol de variáveis que orientam seu trabalho mais uma: uma metodologia para o desenvolvimento da linguagem”; já os professores de História, especificamente, precisam estar comprometidos tanto em atingir objetivos que são próprios da sua disciplina, quanto com o “desenvolvimento da leitura e da escrita” (SILVA, 2004, p. 71).

O cordel é um recurso que não apresenta grandes dificuldades de compreensão para os alunos, já que a sua linguagem é em forma de versos rimados. A maioria dos folhetos de cordel tem rimas nos formatos de sextilhas, com o segundo, o quarto e o sexto versos rimando entre si. Essa linguagem da poesia de cordel é mais fácil de ser compreendida do que, por exemplo, um texto em prosa.

Cabe aqui dizer que a proposta de utilização do cordel no ensino de História não descarta o livro didático. Antes de utilizar os folhetos nas aulas, é necessária uma introdução do conteúdo. Ao se trabalhar com os folhetos de cordel sobre a Era Vargas, por exemplo, o professor pode primeiramente ministrar o conteúdo (geralmente incluído nos programas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio) com o livro didático, para depois fazer uso dos folhetos. É importante demonstrar aos alunos os objetivos da atividade com o cordel. Os alunos devem saber para que vão ler os folhetos, levando-se em conta se a

linguagem está adequada à série dos alunos, e que “tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa” (SILVA, 2004, p. 80). Esses conhecimentos prévios viriam da introdução do conteúdo pelo professor a partir do livro didático. Assim, durante a leitura do cordel, os alunos irão reconhecer o assunto tratado.

Outro ponto importante é o método a ser utilizado. O mais adequado ao se trabalhar com o cordel é a leitura coletiva, no qual os alunos realizariam a leitura dos folhetos em voz alta. Esse procedimento estimula a participação dos alunos nas aulas, sendo uma alternativa ao “modelo tradicional”, onde o professor é a “voz única” na sala. Além do mais, tal prática vai ao encontro da própria tradição do cordel, em que uma linguagem escrita vai sendo transmitida por meio de leitura a uma linguagem oral.

O primeiro passo para a utilização do cordel na sala de aula é fazer um levantamento de quais folhetos se relacionam com o assunto tratado. Para o estudo da chamada Era Vargas (1930-1945), fizemos um levantamento no acervo Vicente Salles do Museu da UFPA em Belém, no qual encontramos 12 folhetos, todos da editora Guajarina de Belém do Pará.⁹ Essa grande quantidade se explica devido ao período em questão ser o auge da produção de folhetos da Guajarina, “o maior fenômeno editorial do Pará e, seguramente, um dos maiores do Brasil, no campo da literatura de cordel”, segundo Vicente Salles (VICENTE, 2000).

Após o levantamento da relação de folhetos, o professor deve trabalhar junto com os alunos no procedimento de análise. Como qualquer fonte, o folheto de cordel deve ser criticado e entendido dentro do contexto em que foi produzido. O cuidado que o professor deve ter com esses folhetos selecionados é que eles estão dentro de um contexto onde há uma política populista de Getúlio Vargas, o que atrai o apoio das camadas populares. Orígenes Lessa destaca que Getúlio Vargas é um dos personagens que mais inspirou folhetos, sendo admirado pela grande maioria dos poetas populares, mesmo num contexto de repressão e censura como o Estado Novo (LESSA, 1973). Assim, uma característica comum desses folhetos é que não há críticas ao governo de Getúlio, já que se fizessem críticas,

⁹ Os folhetos são os seguintes: **História do homem que vendeu a família ao Diabo/A sucessão presidencial**, de Thadeu de Serpa Martins; **O assassinato do Dr. João Pessoa**, de Thadeu de Serpa Martins; **A revolução victoriosa**, de Arinos de Belém; **A revolução brasileira**, de Arinos de Belém; **Agora sou revoltoso**, de Zé Vicente; **O levante de São Paulo e seu fim a 3 de outubro de 1932**, de Thadeu de Serpa Martins; **Peleja de Armando Salles com Zé Américo**, de Zé Vicente; **Discussão entre dois sertanejos sobre a sucessão presidencial**, de Thadeu de Serpa Martins; **O golpe do seu Gegê ou o choro dos deputados**, de Zé Vicente; **A batalha do Sarre**, de Arinos de Belém; **Alemanha comendo fogo**, de Zé Vicente; e **O Brasil rompeu com eles**, de Zé Vicente. Também encontramos trechos de folhetos sobre o interventor Magalhães Barata (1930-1935/1943-1945) nas obras de Lindolfo Mesquita (MESQUITA, 1944), e Carlos Rocque (ROCQUE, 1999). Rocque aponta que o poeta Zé Vicente publicou vários folhetos sobre Magalhães Barata, “que obtiveram grande penetração entre a gente humilde dos subúrbios, do interior do Estado, exatamente entre o tipo de leitor de cordel” (ROCQUE, 1999, p. 354).

possivelmente os folhetos seriam proibidos. Um bom exemplo disso é o caso do poeta João Martins de Atayde, que segundo Mark Curran teria se queixado “de haver nada menos que cinco poemas novos detidos pelos censores, em outubro de 1944” (CURRAN, 2001, p. 119).

O primeiro assunto que pode ser tratado dentro da Era Vargas a partir dos folhetos de cordel é o processo que levou Getúlio Vargas ao poder em 1930. Nas eleições presidenciais de 1930, concorrem Júlio Prestes, apoiado pelo presidente Washington Luís, e Getúlio Vargas, tendo o paraibano João Pessoa como vice. No processo, ocorre a morte do paraibano. Thadeu de Serpa Martins produz o folheto *O assassinato do Dr. João Pessoa*, em que faz um relato dos acontecimentos da sucessão presidencial, culminando com a morte de João Pessoa:

Rio Grande e Parahyba/ juntos com Minas Geraes/ se uniram elles tres/ se fizeram liberaes/ e foram lutar os tres/ com dezesete rivaes.

Com a morte de João Pessoa/ perdeu o nosso paíz/ o único filho que tinha/ capaz de o fazer feliz,/ que alimentava este sonho/ porem a sorte não quis (MARTINS, 1930, p. 3;12)

A partir dos versos do folheto de Thadeu de Serpa Martins, o professor pode explicar como a Aliança Liberal produziu um discurso no qual João Pessoa era visto como um “mártir”. Apesar da morte do político paraibano “combinar razões privadas e públicas, só se deu destaque às últimas, pois as primeiras arranhariam a figura de João Pessoa como mártir da revolução” (FAUSTO, 2006, p. 180).

Em 1930, Getúlio Vargas assume o poder após um golpe que derrubou o presidente Washington Luís. Arinos de Belém produz o folheto *A Revolução brasileira*, em que celebra o novo regime:

Seja bemdicta a Revolta/ que desde o sul até nós/ abateu a tirannia/ e o predomínio feroz/ de quem sugava a Nação/ com destemor tão atroz.

Salve! povo do Brasil!/ a redempção já chegou/ só depois de muitos annos/ a Revolta rebentou/ para grandesa do povo/ que muito tempo esperou. (BELÉM, 1930, p. 12; 15).

Um ponto a se destacar, e que pode ser discutido na sala de aula, é a ideia do cordelista de denominar o movimento que levou Getúlio ao poder em 1930 como “Revolução” e “Revolta”. Esses termos, mais notadamente o termo “Revolução”, bastante difundido nos livros didáticos, hoje é contestado pela historiografia, que considera essa denominação como um discurso dos grupos vencedores em 1930 para se legitimar.¹⁰ O termo “República Velha”

¹⁰ Edgar De Decca aponta que a historiografia ao longo dos anos acabou adotando esse discurso dos grupos vencedores em 1930: “(...) a prática historiográfica, ainda que pretensamente crítica, manteve-se presa ao campo

também foi criado pelo novo poder constituído, pois queria transmitir uma memória de que, a partir de 1930, o Brasil iria “avançar”, “seguir para frente”, sem as práticas dos governos das oligarquias, que eram consideradas como “velhas”, “ultrapassadas”. Levando essa discussão para a sala de aula, o professor demonstra que a História não é “pronta e acabada”, sendo, ao longo dos anos, objeto de constante discussão: se antes, o movimento que levou Getúlio ao poder em 1930 era considerado uma “Revolução”, hoje há historiadores que vêem esse movimento como um golpe.

Em 1932 ocorre um movimento em São Paulo contra o governo federal conhecido como “Revolução Constitucionalista”. Thadeu de Serpa Martins produz o folheto *O levante de São Paulo e seu fim a 3 de outubro de 1932*. Para o poeta, o motivo da revolta seria a ambição dos políticos paulistas:

São todos elles políticos/ do regimen decahido/ que fizeram o exercito/ entrar na
lucta illudido/ p'ra depois de tanto esforço/ sair da mesma vencido (MARTINS,
1932, p. 13).

Sobre as consequências da revolta paulista, o cordelista escreve:

Findou a revolução/ São Paulo ficou vencido/ e o Governo Provisorio/ ficou mais
fortalecido,/ d'essa maneira o nordeste/ não ficará esquecido. (MARTINS, 1932, p.
15).

É importante destacar nestes versos que o poeta apoia totalmente o governo. A revolta é vista por Thadeu de Serpa Martins como uma tentativa dos políticos paulistas retomarem o poder, perdido com a ascensão de Getúlio, em 1930. Joseph Luyten aponta que na crônica cordeliana, Getúlio “simbolizou pela primeira vez a *vitória* dos pobres” (LUYTEN, 2001, p. 112).

Sobre o golpe do Estado Novo, em 1937, temos o folheto *O golpe do seu Gegê ou o choro dos deputados*, de Zé Vicente. Esse folheto foi publicado em novembro de 1937, portanto no “calor dos acontecimentos”:

Até que a 10 de novembro/ Do ano de trinta e sete/ O presidente Getúlio/ Dissolveu
quase a bofete/ A tal Câmara e o Senado/ Virando tudo em confete (VICENTE,
2000, p. 108).

Depois de relatar os acontecimentos até o golpe do Estado Novo, Zé Vicente passa a justificar e a defender o golpe. O poeta ataca os deputados:

Deputado havia ‘à beça’/ Do nosso pobre Brasil/ Sete deles no Pará/ Praticaram um ato vil/ Aquela negra traição/ Do dia 4 de abril.

Presunçosos de verdade/ Ainda cantavam bravata,/ Mas mereciam talvez,/ Era apanhar de chibata/ Pela traição cometida/ No governo do Barata (VICENTE, 2000, p. 108).

Nessas estrofes, o poeta utiliza fatos regionais para defender o golpe do Estado Novo. A “traição” a que Zé Vicente se refere é a crise política que ocorreu no Pará nas eleições de 1935.¹¹ Zé Vicente, partindo desse acontecimento, ataca todos os deputados. A “boa vida” dos políticos acaba com o golpe de 10 de novembro de 1937:

Porém no 10 de novembro/ O ‘seu’ Gegê deu o traço,/ Pegou toda essa negrada/ E fez virar em bagaço,/ Deixando o tal de Congresso/ Que nem calção de palhaço.
Deputado, se quiser,/ Agora vai trabalhar/ Tem que pegar no pesado/ Para o sustento cavar,/ Não é mais como no tempo/ Que vivia a vadiar. (VICENTE, 2000, p. 114; 115).

Na sala de aula, cabe uma discussão acerca do discurso adotado pelo Estado Novo para justificar o golpe. Apesar de, em nível nacional, o principal discurso ter sido o do “perigo comunista”, Zé Vicente defende o golpe para acabar com a “farra dos deputados”. Nota-se aqui que os conflitos políticos no Pará tiveram mais impacto para o poeta do que a Intentona Comunista de 1935, liderada por Luís Carlos Prestes. Os versos de Zé Vicente enfocam mais as questões relativas ao Pará, sendo para o professor um recurso para se destacar a “história regional”, que tem pouco espaço nos livros didáticos.

No período da Segunda Guerra Mundial, a editora Guajarina publica vários folhetos sobre o conflito. Em 1942, o Brasil rompe relações com os países do Eixo e se posiciona ao lado dos Aliados. Zé Vicente produz o folheto *O Brasil rompeu com eles*, com apelo nacionalista:

Em cada peito brasileiro/ bate um livre coração./ Brasileiro não nasceu,/ para arrastar-se no chão./ É preferível morrer/ a ser servo de alemão.

¹¹ Neste ano, a Assembléia Estadual Constituinte deveria escolher o governador do estado do Pará. O Partido Liberal, ao qual pertencia Magalhães Barata, o interventor de então, conseguiu eleger 21 deputados (o total de deputados era trinta). Entretanto, sete deputados liberais passaram para a oposição, inviabilizando a continuidade de Barata no poder. Ocorre então uma grande agitação política, com recursos nos tribunais e violência, com mortos e feridos em vários conflitos entre “baratistas” e “não-baratistas”. O resultado foi a intervenção de Getúlio Vargas, que nomeou o interventor José Carneiro da Gama Malcher (RITZMANN; ALMEIDA, 2002, p. 40-41).

Contra o Regimen Nazista/ lutaremos com vigor./ Vamos mostrar firmemente/
também o nosso valor./ Assim faz o brasileiro/ que a seu país tem amor (VICENTE,
1943, p. 2).

Esses versos se inserem num contexto de forte divulgação nacionalista pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Cabe aqui uma observação acerca da propaganda ideológica do Estado Novo: ao reforçar o sentimento nacionalista o governo procurava demonstrar que todos os brasileiros eram iguais, somente abaixo do “chefe da nação”, Getúlio Vargas, o “pai dos pobres”. As ideias nacionalistas, exaltando o Brasil e Getúlio, influenciaram várias publicações da época, já que havia a censura do DIP. Nesse contexto, era mais difícil criticar o governo. Assim, torna-se mais claro entender o porquê de Zé Vicente escrever versos de apoio ao Brasil e aos Aliados e de ataques à Alemanha e ao Eixo, os “inimigos da nação”. Um exemplo de atividade com o cordel na sala de aula seria, a partir desses versos, analisar a atuação do DIP no Estado Novo.

Esses são alguns exemplos de como o cordel pode ser utilizado como recurso didático pelo professor de História. Além da Era Vargas, outros temas podem ser abordados valendo-se dos folhetos. Embora aqui tenhamos trabalhado o cordel como uma fonte histórica para o entendimento do passado, engana-se quem pensa que tal fonte não tem mais importância no mundo de hoje com todos os avanços dos meios de comunicação. Na verdade a tradição do cordel continua relevante até hoje, como, sugere o folheto, *Terror nas Torres Gêmeas*, escrito por Azulão (SLATER, 2003), ou também, os cordéis analisados por Mark Curran, sobre o fim do regime militar no Brasil (CURRAN, 1986). Igualmente, no Nordeste, por exemplo, há um bom número de editoras de folhetos como Tupynanquim (Fortaleza), Coqueiro (Recife) e Queima-Bucha (Mossoró-RN). Essas editoras, além de lançar novos poetas e folhetos, estão republicando folhetos antigos. Apesar de o Pará não ter uma editora especializada na produção de folhetos, há a produção de folhetos de cordel de forma independente por poetas. Foi possível localizar alguns deles: Antônio Juraci Siqueira, Apolo de Caratateua, João de Castro, Manoel Ilson Feitosa, Ducarmo Souza, Paulo Melo, João Bahia. Também temos informações de que no interior do Pará há muitos poetas, muitos deles de origem nordestina, produzindo folhetos. Ao lado disso há uma extensa bibliografia acerca dessa temática que permite ao professor que pretende utilizá-la na escola uma boa reflexão sobre história e literatura, história da leitura, linguagem, escrita e divulgação de cordéis (CHARTIER & ROCHE, 1976; ARANTES, 1982; SALLES, 1985; DAVIS, 1990; DARNTON, 1990; CHARTIER, 1996; GALVÃO, 2006).

Como se pode perceber, a discussão acerca da literatura de cordel continua atual, podendo ser sem dúvida um caminho para a constituição do conhecimento histórico na sala de aula, fugindo-se da dicotomia ensino e pesquisa.

Referências

1) Fontes

Folhetos de cordel:

AMARAL, Firmino Teixeira do. **A vida do seringueiro**. Belém: Guajarina, s/d.

BELÉM, Arinos de. **A batalha do Sarre (1º fascículo)**. Belém: Guajarina, s/d

_____. **A revolução brasileira**. Belém: Guajarina, 15/11/1930.

_____. **A Revolução victoriosa**. Belém: Guajarina, 25/10/1930.

MARTINS, Thadeu de Serpa. **O assassinato do Dr. João Pessoa**. 2 ed. Parahyba: Guajarina, 30/07/1930.

_____. **O levante de São Paulo e seu fim a 3 de outubro de 1932**. Fortaleza: Guajarina, outubro de 1932.

_____. **História do Homem que vendeu a família ao Diabo/A sucessão presidencial**. Belém: Guajarina, 30/6/1939

_____. **Discussão entre dois sertanejos sobre a sucessão presidencial**. Fortaleza: Guajarina, julho de 1937.

VICENTE, Zé. **Agora sou revoltoso (Documento de um cantor popular, sobre o regime revolucionário do Pará)**. Belém: Guajarina, fevereiro de 1932.

_____. **O golpe do seu Gegê (ou o choro dos deputados)**. Belém: Guajarina, novembro de 1937.

_____. **Alemanha comendo fogo**. Belém: Guajarina, 25/7/1945.

_____. **O Brasil rompeu com eles**. 2. ed. Belém: Guajarina, 20/06/1943

2) Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. Tempo e realidade: sujeitos históricos e concepções de história na escola básica. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de, CAINELLI, Marlene Rosa, OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008.

ARANTES, Antonio. **O trabalho e a fala (estudo antropológico sobre os folhetos de cordel)**. Campinas: Kairós/ FUNCAMP, 1982.

ARRUDA, Gilmar. Natureza: uma nova 'sala de aula' para o ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de, CAINELLI, Marlene Rosa, OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

CABRINI, Conceição *et all.* **O ensino de história: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo.** Rio de Janeiro, n. 21, vol. 11, jul. 2006.

_____. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de, CAINELLI, Marlene Rosa, OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** Natal: EDFURN, 2008.

CAMPOS, Renato. **Ideologia dos poetas populares do Nordeste.** 2. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (orgs.). **História: novos objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía & COELHO, Mauro Cezar (orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.** Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2008.

CURRAN, Mark. The Brazilian democratic dream: the view from 'cordel'. **Luso-Brazilian Review**, vol. 23, n. 2 (1986), p. 29-45.

_____. **História do Brasil em cordel.** 2 ed. São Paulo: Edusp, 2001.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DAVIS, Natalie. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DE DECCA, Edgar. **1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação profissional de história e a realidade de ensino. **Projeto História**, vol. 2 (1982), p. 7-19.

- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1994.
- GALVÃO, Ana. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha & SOHIET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 116-26.
- _____. História em verso e reverso. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 2, n. 13, outubro de 2006.
- KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. vol 21, n. 70 (2000), p. 15-39.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. vol 19, n. 38 (1999), p. 125-38.
- LESSA, Orígenes. **Getúlio Vargas na literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1973.
- LUYTEN, Joseph. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. **Revista Brasileira de História**. vol. 24, n. 48, (2004), p. 233-251.
- MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. Professores de história e contadores de suas histórias: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas & LIMA, Maria Roseane Pinto (orgs.). **Faces da história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. vol. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 143-162.
- MESQUITA, Lindolfo. **Magalhães Barata, o Pará e sua história**. Belém: Oficinas Gráficas do Jornal do Comércio, 1944.
- MIRANDA, Sonia Regina & LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. vol. 24, n. 48, (2004), p. 123-144.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- RICCI, Cláudia Sapag. Historiografia e Ensino de História: saberes e fazeres na sala de aula. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de, CAINELLI, Marlene Rosa, OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008.

RITZMANN, Iracy Gallo; ALMEIDA, Conceição. O 'Pilão Fardado': Histórias do Baratismo (Pará – 1930 a 1935). In: FONTES, Edilza (org.). **Contando a história do Pará, vol. II: os conflitos e os grandes projetos na Amazônia contemporânea**. Belém: E. Motion, 2002.

ROCQUE, Carlos. **Magalhães Barata: o homem, a lenda, o político**. Belém: SECULT, 1999.

SALLES, Vicente. **Repente e cordel, literatura popular em versos na Amazônia**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1985.

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Vitória. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**. São Paulo, 23 (1-2), 2004.

SLATER, Candace. Terror in the Twin Towers: the events of September 11 in the Brazilian Literatura de Cordel. **Latin American Research Review**, vol. 38, nº 3 (2003), p. 37-59.

TERRA, Ruth. **Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930)**. São Paulo: Global Editora, 1983.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. vol. 19, n. 38 (1999), p. 15-38.

VICENTE, Zé (1898-1975). **Zé Vicente: poeta popular paraense. Introdução e seleção Vicente Salles**. São Paulo: Hedra, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. vol. 13, n. 25/26 (1992-1993), p. 223-232.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. vol. 18, n. 36 (1998), p. 89-102.

_____. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Cadernos Cedes**. vol. 23, n. 61 (2003), p. 367-77.