

FONTES ESCRITAS E IMAGENS EM SALA DE AULA DE HISTÓRIA: REFLEXÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Arthur Rodrigues Fabrício *
Crislane Barbosa de Azevedo **
Liliane Tereza Pessoa Cunha ***

Resumo: O presente artigo analisa a execução de projeto sobre o ensino de História com caráter de intervenção e pesquisa, desenvolvido no âmbito da formação docente inicial, especificamente, como parte integrante de atividades de estágio supervisionado. O *locus* das ações foi uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Buscou-se responder à seguinte questão: como utilizar fontes escritas e imagens em sala de aula de História na Educação Básica de modo a promover a aprendizagem dos alunos? Os resultados da investigação demonstram a possibilidade de tratamento de tais tipos de fontes como mediadores entre alunos e conhecimento, o que pode ser visto mediante o crescimento da participação dos discentes nas atividades escolares bem como melhorias na capacidade de leitura e interpretação de documentos.

Palavras-chave: Fontes históricas. Ensino de História. Formação de professores.

SOURCES WRITTEN AND PICTURES IN THE CLASSROOM OF HISTORY: REFLECTIONS WITHIN THE INITIAL TEACHER TRAINING

Abstract: This paper analyzes the implementation of the project on the teaching of history with character and intervention research, developed within initial teacher education, specifically as part of supervised training activities. The locus of action was a class of 7th grade of elementary school. We sought to answer the following question: how to use pictures and written sources in history classroom in Basic Education to promote student learning? Research results demonstrate the possibility of treating such types of sources as mediators between students and knowledge, which can be seen through the increased participation of students in school activities as well as improvements in the ability to read and interpret documents.

Keywords: Historical sources. History teaching. Teacher training.

Introdução

No processo de formação docente inicial, hoje, no Brasil, os licenciandos passam pela experiência de prática docente diretamente no âmbito dos estágios supervisionados. Estes, de acordo com resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 02/2002, de 19/02/2002) devem ser desenvolvidos em 400 horas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a ampliação da carga horária dos estágios na área de História possibilitou a materialização de uma proposta formativa voltada para a formação do professor-pesquisador, ou seja, do docente que investiga a própria prática profissional no âmbito da sala de aula. Dentro dessa proposta, os graduandos da licenciatura são orientados a elaborar e executar projetos de investigação sobre o processo ensino-aprendizagem em

História. As experiências aqui analisadas enquadram-se nesse contexto formativo.

A partir do exposto, neste artigo analisamos a execução de projeto sobre o ensino de História com caráter de intervenção e pesquisa, desenvolvido no âmbito da formação docente inicial, especificamente, como parte integrante de atividades de estágio supervisionado. A experiência como estagiários em uma turma do ensino fundamental é ímpar. Através dela obtemos ferramentas essenciais e uma bagagem necessária para desempenhar bem a função de professores-pesquisadores, que visam não somente “dar aulas”, mas também aproveitar-se do propício ambiente escolar para efetuar pesquisas e crescer profissionalmente, compreendendo melhor os meandros da profissão.

Os resultados do projeto aqui exposto foram analisados no decorrer do ano de 2012. As experiências foram desenvolvidas em turma de 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, localizada no município de Parnamirim – RN. Motivou a elaboração do projeto de investigação a seguinte questão: Como utilizar fontes escritas e imagens em sala de aula de História na Educação Básica de modo a promover a aprendizagem dos alunos?

Inicialmente, apresentamos reflexões iniciais sobre o uso de fontes escritas e imagens no ensino de História. Em seguida, explicitamos a organização dos estágios supervisionados de História, para assim melhor contextualizar as experiências analisadas neste artigo. Logo após, segue a exposição das ações na Escola Municipal Eduardo Gomes e as reflexões sobre a experiência docente com atenção ao uso de documentos escritos e imagens em sala de aula de ensino fundamental.

Ao considerarmos o contexto atual de inovações metodológicas, destacamos a utilização de fontes escritas como ferramenta relevante ao processo de ensino-aprendizagem. Os documentos não seriam apenas ilustrações, mas sim meios capazes de possibilitar a problematização, com base na pesquisa, debate e análise de tais documentos. Assim, haveria um diálogo entre os sujeitos contidos na fonte histórica e o seu observador, isto é, aquele que a interpreta, e o docente seria o responsável por tornar possível esse contato e diálogo entre observador e fonte, como indica Guimarães (2009). Com base em tais aspectos, o documento escrito torna-se um importante estimulante de questões acerca de um determinado conteúdo da História. A fim de compreender os aspectos sociais que possibilitam o conhecimento do contexto descrito pelo locutor, um importante aspecto metodológico utilizado seria a realização de uma análise da fonte, como sugere as pesquisadoras

Guimarães (2009) e Bittencourt (2011), abordando questões como: Para quem o autor escreve? Qual a sua intenção? Qual a finalidade do documento? O que ele é capaz de informar? Desse modo, todas as questões que permeiam uma análise estrutural e de conteúdo da fonte possibilitam delimitar a problemática dessa aplicação.

Para um adequado tratamento das fontes em sala de aula é necessário diversificação destas, as quais em sala de aula de ensino básico também funcionam como material didático, auxiliando no uso do livro didático como recurso clássico. A utilização de fontes escritas seria um mecanismo de dinamização da aula, colocando os alunos em contato com documentos relacionados a uma temática e aproximando-os do conteúdo estudado. Essa aproximação contribui para que o aluno melhore o seu domínio conceitual acerca de relações temporais e conceitos como sujeito histórico e fato histórico. É necessário manter uma associação entre passado e presente (HARTOG, 2003), analisando personagens que antes seriam classificados pela historiografia tradicional como secundários (os excluídos), a fim de tornar os alunos como sujeitos de sua própria história, bem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, fazendo aproximações com a sua realidade.

Utilizar fontes escritas no contexto da sala de aula de História na Educação Básica contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes, na medida em que os aproxima da época estudada, permite a compreensão de elementos contidos na fonte que possibilitam a compreensão do contexto e dos aspectos sociais que envolvem aqueles indivíduos e, por fim, dinamiza o ensino, favorecendo ainda um maior envolvimento dos alunos na aula. Tudo isso, obviamente, se a metodologia do trabalho do professor partir da problematização do conhecimento e considerar o aluno como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao uso de imagens, ao interpretarmos a frase “toda imagem é uma história”, podemos deduzir diversas variantes de sentidos possíveis. No entanto, duas delas parecem se destacar. A primeira nos conduz a pensar que toda imagem trata-se de uma narrativa capaz de transmitir informações aos seus observadores. Já a segunda, leva-nos a entender as imagens como construções, dotadas de intencionalidades próprias, resultantes de sua produção em um determinado contexto histórico. Nesse âmbito, não há uma definição única sobre “imagem”: uma imagem é realmente plural em suas significações, que podem variar

de acordo com o regime de intenções empregadas quando do processo de construção das mesmas.

Apesar da explicação acima, percebemos que o debate relativo às características da imagem como documento e quanto às críticas possíveis a esse tipo de fonte ainda não alcançaram o ensino. Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem em que alunos e professores se inserem necessita ter em vista a formação crítica do discente, ou seja, uma formação voltada para a autonomia na sua capacidade de leitura e problematização da realidade. Para isso o discente precisa ser situado quanto às formas de produção e aplicação do conhecimento histórico. Acreditamos que a utilização de imagens estáticas contribui para o alcance dessa premissa, pois é capaz de gerar experiências escolares únicas aos alunos. É preciso ressaltar que o uso inadequado desse tipo de fonte e instrumento didático, considerando-se o âmbito da sala de aula de ensino básico, acaba por limitar o surgimento de novas experiências. A velha máxima da “imagem pela imagem”, utilizada sumariamente como adorno de manuais didáticos ou como forma de “ilustrar” o que a fonte escrita contempla (MENESES, 1985, p. 105) continua a ser aplicada.

A utilização de recursos visuais, em sala de aula, constitui uma das estratégias educativas empreendidas pelos docentes que visam se afastar da tradicional prática “esquema de texto-exposição oral-exercício de questões”. Contudo, percebemos que estratégias de leitura e interpretação de imagens aplicadas à dinâmica de ensino da História não vêm sendo exploradas em seu completo potencial, justamente pela desvinculação do debate acadêmico. A academia hoje entende que imagens não possuem como função única a reprodução do real – ou mesmo do abstrato –, mas sim que ela é também responsável por produzir discursos sobre o que nela aparece representado. Dessa forma, a experiência aqui analisada justifica-se pela busca dessa aproximação entre ensino básico e ensino superior, lançando nesse recente debate novas ideias relativas ao uso de imagens no ensino básico de História, inovando, em grande medida, pelo estabelecimento de uma pesquisa que visa também compreender como os alunos representam socialmente as imagens que lhe são apresentadas.

Por meio deste trabalho de intervenção docente e pesquisa buscamos comprovar a viabilidade da utilização de fontes escritas e de imagens no ensino de História, partindo de uma análise destes como documento. A investigação aqui

exposta tomou por base a perspectiva metodológica da pesquisa de tipo etnográfico por considerar a contribuição desta ao aguçar do olhar do professor iniciante. Azevedo (2011) deixa clara essa premissa quando afirma que:

[...] Nesta situação, o que buscamos é levar os futuros professores a descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que ocorrem em contextos escolares. Na perspectiva etnográfica, as diversas variáveis que envolvem a prática pedagógica são analisadas em conjunto e na sua dinamicidade. Dessa maneira, torna-se possível melhor compreender o cotidiano escolar. Para tanto, é preciso considerar a atuação do pesquisador como um observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. (AZEVEDO, 2011, p. 80).

De acordo com Marli André (*apud* AZEVEDO, 2011, p. 81), a pesquisa de tipo etnográfico exige um contato direto do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados, deixando claro o grau de envolvimento e participação do pesquisador na situação investigada. Requer também que se obtenha grande quantidade de dados descritivos sobre a realidade estudada, com base na qual o pesquisador faz suas análises e interpretações. Além disso, é preciso que se utilize de diferentes técnicas de coleta de dados e que o investigador tenha flexibilidade nas relações entre observação e análise, entre teoria e empiria. Mas, como afirma Azevedo (2011, p. 81), “[...] tal flexibilidade deve ser utilizada para ampliação e enriquecimento teórico e não como pretexto para justificar falta de um caminho teórico preestabelecido”. Dessa forma foi que buscamos analisar as experiências de ensino e de aprendizagem ocorridas no 7º ano C da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes.

Pesquisar a sala de aula: experiência na formação docente inicial

Com relação à nossa preparação para a vida docente, todo aluno da licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem de passar por quatro disciplinas que, respectivamente, equivalem a quatro etapas do estágio docente supervisionado. A primeira delas consiste em observar a dinâmica de funcionamento de uma escola da rede pública de ensino, seja no segmento fundamental ou médio, passando a frequentar, durante algumas semanas, as aulas de História em uma turma selecionada. Como resultado final, apresenta-se um relato de tipo etnográfico sobre as ações observadas e as experiências vividas nessa

etapa dos estágios. No mesmo momento, os licenciandos são orientados a levantar uma questão de pesquisa e a elaborar um projeto de investigação sobre o ensino de História e a prática docente, visando incentivar, desde os primeiros níveis formativos, o futuro docente a se tornar um professor pesquisador da sua própria prática profissional.

Na segunda etapa dos estágios, os graduandos exercem um período de monitoria na escola, trabalhando junto a professores não apenas de História, mas também de outras disciplinas. Após um período inicial de interação, prepara-se uma atividade de intervenção em uma turma. O resultado materializa-se também em relatos de caráter etnográfico, tendo em vista a melhoria da capacidade de interpretação e análise da realidade escolar. Durante o período do estágio II o graduando tem a possibilidade de melhorar o seu projeto de investigação a ser executado nos estágios seguintes.

Nos estágios III e IV, o aluno estagiário parte para a prática docente, respectivamente em turmas de ensino fundamental e de ensino médio. É durante a prática da docência que o projeto de intervenção/pesquisa é executado e o futuro professor tem a possibilidade de experimentar a postura de um professor pesquisador. Os graduandos são orientados a analisar as experiências, construir seus próprios textos de pesquisa e incentivados a divulgar os resultados de suas ações em eventos ou publicações da área. Os licenciandos tornam-se, assim, produtores de conhecimento sobre a docência já durante o curso de formação inicial de professores.

Em obra sobre estágio de formação de professores, Pimenta e Lima (2008) questionam: É possível realizar estágio com pesquisa? E pesquisa no estágio? Ao refletirem e buscarem respostas para a questão, concluem que:

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atividade investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo da docência. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 17).

As autoras mostram que o estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. Mas entendem que “[...] precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.” (2008, p.

34). Essa perspectiva já se revela concreta nos estágios de formação de professores de História na UFRN (AZEVEDO, 2010), contribuindo para uma mais consistente formação docente bem como para uma revisão do lugar dos estágios no curso de licenciatura. De acordo com Pimenta e Lima:

A prática da pesquisa enriquecida com os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, histórias de vida) tende cada vez mais a substituir o tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência. Esse caminho mostra uma busca de organização e sistematização do estágio como área de conhecimento. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 77).

Com a proposta de formação de professores que pesquisam e refletem sobre a prática docente, busca-se que os futuros professores de História aprimorem seu domínio teórico-metodológico bem como o seu planejamento docente e estejam em constante processo de aprimoramento. Deve-se entender, ainda, que o professor precisa dominar a bibliografia necessária para a concretização dos objetivos propostos para cada aula, levando em consideração as necessidades e conhecimentos prévios dos alunos. O docente busca, neste sentido, a contextualização de sua prática com a realidade social da comunidade e dos indivíduos ali presentes, considerando-os, dessa forma, participantes ativos de sua própria aprendizagem.

Ao tomar por base esses princípios, o trabalho aqui analisado fundamenta-se em aspectos qualitativos de pesquisa como apregoam as orientações presentes nos estágios supervisionados de formação de professores de História na UFRN. A partir destas, considera-se o pesquisador como parte do processo investigativo, situado no nível dos acontecimentos, do objeto de estudo. Assim, no que se refere à experiência aqui analisada, foi investigado o processo de utilização de imagens e documentos escritos no ensino de História conhecendo a fundo o cotidiano da coletividade estudada, ao entender as particularidades dos indivíduos, dos grupos e as realidades sociais a que estão submetidos, para, dessa maneira, estabelecer interpretações. Partindo desse enfoque que entende “que o processo investigativo adquire sentido e significado no contexto em que ocorrem os fenômenos” (AZEVEDO, 2010, p. 11), aplicamos *in loco* métodos de pesquisa de caráter etnográfico, utilizando-nos de observações e descrições das situações observadas, produções escritas dos alunos, questionários, visando recolher a maior quantidade

de dados possíveis para interpretações.

Em relação à turma escolhida para aplicação do projeto, trabalhamos com os alunos do 7º ano C, composta por vinte e seis alunos, por sugestão do professor titular de História da Escola, com quem já havíamos trabalhado nos dois primeiros estágios supervisionados. Logo no início do contato com a turma, o professor avisou-nos do péssimo rendimento dos alunos bem como do mau comportamento apresentado. A explicação, para o dito docente, estava no fato de terem sido reunidos em uma mesma turma alunos reprovados, com péssimo comportamento e com idade desnivelada, tornando essa mistura um pouco “explosiva”. Ao assumirmos a docência na turma, no segundo semestre de 2012, encontramos uma turma apática, com resistência e dificuldades de leitura e realização de atividades.

Em meio às atividades da docência, consideramos dois momentos chaves para a análise empreendida a seguir. O primeiro refere-se à aplicação de uma atividade voltada à análise de trechos de dois documentos escritos do período colonial brasileiro, *Carta régia de 1550 sobre novos povoadores para o Brasil* e *Carta régia enviada pelo padre Manoel da Nóbrega ao rei D. João VI no ano de 1552*. E o segundo, consistiu no momento da análise de imagens de Jean-Baptiste Debret, relacionadas ao conteúdo escravidão no Brasil. Tais momentos são analisados a seguir.

O ensino através de fontes escritas

A aplicação do projeto de investigação e docência sobre o uso de fontes escritas e imagens em sala de aula de História aconteceu na turma de 7º ano. Logo na primeira aula, foram aplicados questionários a serem respondidos pelos alunos a fim de que pudéssemos melhor conhecer o público com o qual trabalharíamos. Obtivemos as respostas mais variadas possíveis. As perguntas eram referentes à opinião dos discentes sobre o uso de fontes escritas e imagens e a possível contribuição para o seu aprendizado.

Conhecer o público com o qual se trabalha é uma premissa do professor pesquisador. Suas experiências de pesquisa devem envolver tanto os aspectos específicos da sua área de formação (no nosso caso, a História), quanto aqueles voltados para o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor coordenar as suas ações docentes e avaliar os resultados visando a redimensionamentos. Nesse

sentido, e com foco na História bem como na formação inicial de professores, assim declara Monteiro:

Pensamos que o ensino da História não valorizará as suas potencialidades pedagógicas se não se articular com a pesquisa e o debate científicos tendo em atenção que antes de mais há que dar boa preparação científica aos futuros professores. (MONTEIRO, 2001, p. 8).

Da análise das respostas dos alunos percebemos que a maioria dos discentes acreditava no uso de fontes escritas como responsáveis por contribuir com o processo de aprendizagem, mais do que em relação ao uso de imagens. Apenas uma aluna respondeu às perguntas de forma negativa, afirmando que embora os documentos tenham relação com a História, não é possível aprender com sua utilização.

Todas as demais respostas foram positivas como demonstraremos neste artigo. Grande parte dos alunos apresentou um breve “sim” como resposta, demonstrando indício de dificuldade de elaboração textual. Mas obtivemos outras respostas que nos deixaram surpresos, como a de um aluno que, ao ser questionado sobre o uso de tais tipos de fontes e sua relação com a aprendizagem em História afirmou: “Sim, porque foram escritos por outras pessoas que possuem opiniões diferentes”. Embora naquele momento inicial da prática docente esse discente não percebesse, a sua resposta apresentava profundidade, pois mostrava que os documentos eram produzidos em sua época com base em interesses específicos. Aspectos como esses viriam a ser trabalhados nas aulas seguintes, procurando demonstrar aos alunos a existência de várias versões para um mesmo fato, assim como diferentes interpretações por parte daqueles que o analisam.

Se em um primeiro momento foi essencial aplicar um questionário para conhecermos melhor o que os alunos compreendiam pela utilização de fontes escritas e de imagens em sala de aula, também o foram as aulas iniciais sobre a importância da História e do historiador e os momentos de revisão de conteúdo para a avaliação do 3º bimestre. O trabalho de exposição oral do docente contribuiu para abastecer os alunos de informações importantes para o bom e posterior desenvolvimento de atividades de análise de documentos. Essa ação docente precisa ainda ser pautada no incentivo aos alunos, marcado por orientação e exigência para a realização de um bom trabalho. Como bem explica Knauss (2001),

ao trabalhar com documentos escritos em sala de aula de História, o professor poderá fazer uso de um processo de animação didática, que consiste no ato de abastecer os alunos de informações e dados e, ao mesmo tempo, conduzi-los à problematização. Busca-se promover a integração entre ensino e pesquisa, sob a condição de um amplo processo de comunicação.

Nas primeiras aulas trabalhamos documentos referentes ao período medieval, dialogando com o filme “O incrível exército de Brancaleone”. Em um segundo momento, realizamos uma leitura compartilhada com os alunos, a partir do paradidático “Qual é a história da História” (2010), das especialistas Miranda e Casadei, utilizando o capítulo “Uma nova aula de História”. Foi realizada uma espécie de painel integrado com os alunos, partindo da leitura do paradidático, e o resultado foi excelente: a maciça participação dos alunos, que não paravam de citar nomes que tinham relação com a palavra principal, registrada no quadro: “História”.

Desse modo, a utilização do livro paradidático serviu para que os alunos fossem se adaptando com a introdução de novas linguagens ou recursos no ensino, quebrando com uma perspectiva mais tradicional do uso apenas da lousa e do livro didático, bem como para que eles pudessem conhecer mais acerca da História e do ofício de historiador. Por fim, durante a revisão para a avaliação bimestral, trabalhamos com diferentes assuntos (Absolutismo e Mercantilismo; Incas, Maias e Astecas; e, indígenas do Brasil). Ao longo das aulas utilizamos trechos de fontes escritas contidas no próprio material didático adotado pela Escola, no intuito de potencializar o uso desse recurso e possibilitar ao aluno um trabalho mais autônomo ao lidar com o livro didático.

As aulas iniciais, portanto, contribuíram para conhecermos os alunos e estes se apropriarem melhor da nossa proposta de ensino e investigação sobre o processo. O tempo para a aplicação das atividades foi curto, posto que, de acordo com o professor titular da turma, tínhamos apenas três aulas para trabalhar cada conteúdo histórico. Leitura e interpretação de fontes demanda tempo. Por isso, foi preciso buscar aproveitar cada minuto da aula com as atividades propostas.

Ao trabalharmos o conteúdo “Administração da América portuguesa”, utilizamos dois documentos do século XVI, período de colonização do Brasil e implantação do Governo Geral – Carta régia de 11 de setembro de 1550 sobre novos povoadores para o Brasil e Carta enviada pelo padre Manoel da Nóbrega ao rei Dom João VI no ano de 1552. O primeiro faz menção à tentativa de colonização

por parte da metrópole e, para isso, a Coroa investia em uma gama de artifícios propagandísticos para atrair a atenção de pessoas interessadas em habitar a América portuguesa. O segundo documento, oriundo do período em que os jesuítas estavam estabelecidos no território colonizado, é um pedido do padre Manoel da Nóbrega ao rei de Portugal em nome dos valores cristãos, para que fossem enviadas órfãs da rainha para que os colonizadores livrassem-se da tentação das indígenas, afastassem-se do pecado e pudesse ser diminuída a miscigenação.

Durante a atividade de leitura e interpretação das fontes, houve quem demonstrasse desconforto com a escrita do período. Contudo, o exercício de leitura compartilhada e comentada favoreceu a participação dos alunos, os quais participaram não somente com a leitura, mas também com questionamentos. A curiosidade dos alunos foi aguçada diante de palavras desconhecidas ou escritas em formato diferente do atual. Após a leitura compartilhada e a discussão com a turma, pedíamos para que os alunos escrevessem sobre o que tinham compreendido. A resistência dos alunos mais uma vez fazia-se presente. A explicação para isso se encontra em parte na falta do exercício da escrita, sobretudo, da escrita própria, aquela que não se sustenta no simples exercício de “copiar” e “colar”. Além disso, os alunos do 7º ano não tinham costume de refletir sobre aquilo que liam e, geralmente, só copiavam trechos de textos do livro didático ou de qualquer outra fonte de informações. É muito difícil conseguir que os alunos escrevam com suas próprias palavras, sendo esta uma reclamação constante entre os professores.

Os dados analisados neste artigo foram obtidos tanto pela observação e descrição das situações vivenciadas quanto pelas produções escritas dos alunos sobre os conteúdos históricos estudados em sala e pelos questionários feitos aos alunos acerca das experiências nas aulas de História. A obtenção de dados colhidos a partir de técnicas diferenciadas é uma característica da perspectiva de tipo etnográfico. A observação comportamental possibilitou a compreensão dos possíveis benefícios apresentados diante da aplicação do nosso projeto. De acordo com Azevedo, tendo como base a pesquisa de tipo etnográfico,

[...] o que se busca é descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que ocorrem em contextos escolares. Na perspectiva etnográfica, as diversas variáveis que envolvem a prática pedagógica são analisadas em conjunto e na sua dinamicidade. Dessa maneira, torna-se possível melhor compreender o cotidiano

escolar. Para tanto, é preciso considerar a atuação do pesquisador como um observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. (AZEVEDO, 2011, p. 80).

Ao analisarmos as atividades respondidas pelos alunos da turma, percebemos algo surpreendente: os alunos seguiram as nossas orientações de professores de História e demonstraram avanço na própria produção textual. Todos os alunos escreveram as suas respostas sem atentar para o número de linhas ou tentando fazer uma simples cópia do próprio documento. Os discentes escreveram de forma livre, com as suas próprias palavras. Outro dado importante é que fizeram interpretações possíveis, mostrando que estavam realmente comprometidos com a aula e com a atividade proposta. Algo também considerado positivo foi que apenas duas alunas fizeram atividades com respostas iguais, mas mesmo neste caso verificamos a adequação da postura dos discentes, visto que, no caso das duas alunas, constatamos, ao longo do bimestre, que elas estavam sempre juntas, fazendo inclusive as atividades em conjunto. Uma vez questionadas sobre tal situação, ambas afirmaram aprender melhor estudando em grupo. O exercício de observação revelou-nos que, de fato, elas discutiam e realmente construíam as respostas em dupla e não apenas copiavam uma da outra. Mas atentamos que elas precisarão trabalhar individualmente em outros momentos, tendo em vista a realização de atividades diferenciadas no processo escolar.

O exercício de leitura e interpretação de documentos foi seguido pela atividade de produção textual própria. Esta deveria se aproximar de algumas interpretações orientadas por nós ou, então, logicamente, ter relação com os documentos utilizados. O segundo documento foi trabalhado em conjunto com o primeiro, uma vez que um complementava o outro. Essa era a nossa intenção: fazermos com que os alunos conseguissem relacionar os documentos e dar um sentido de continuidade a eles.

Dessa maneira, concordamos com Monteiro (2001, p. 116) quando se refere à importância da utilização de documentos em sala de aula. Segundo o autor, o documento: serve de elemento motivador adequado a uma participação ativa e eficaz do aluno na aula; realça a importância do fato histórico; ajuda na compreensão de um determinado momento histórico; e, desenvolve a capacidade de análise e síntese dos alunos.

Ao analisarmos a produção dos nossos alunos do 7º ano, verificamos que as

respostas que obtivemos foram todas embasadas em efetivas possibilidades de interpretações, sendo algumas mais completas do que outras. Um aluno, por exemplo, declarou que:

“Para colonizar precisava de dinheiro, barcos, terras e o rei estava dando isso, porque era muita terra para um só homem para colonizar e que só viesse homens casados porque os portugueses já estavam pegando as índias. Então eles mandavam as mulheres brancas desejadas porque era pecado tocar nas índias por questões de religião.” (ALUNO – 7º ano).

Podemos perceber que o aluno conseguiu interpretar a busca por colonizar a terra recém-descoberta por parte da coroa portuguesa, que se utilizava de meios propagandísticos, oferecendo terras, dinheiro, barcos, como o aluno citou e, ainda, traçou o perfil dos homens que deveriam habitar tal região, associando os dois documentos. Além da excelente resposta dada pelo aluno, seria importante ainda considerarmos o seu perfil comportamental. Sua atuação em sala de aula é sempre positiva. Esse era um aluno que sempre questionava, participava das aulas e, durante a utilização do painel integrado em sala de aula, partindo da utilização do *paradidático “Qual a história da História”*, foi um dos alunos que esteve sempre associando vocábulos à palavra principal História, contribuindo para a sua definição ao final da aula.

De acordo com Azevedo (2011, p. 85), no processo de análise e exposição dos resultados da investigação, é necessário que mantenhamos equilibrados os dados brutos da pesquisa e os dados de interpretação e análise. Com essa atenção é que explicitamos as “vozes” dos alunos acerca das experiências. Os alunos, sujeitos da pesquisa, precisam ter suas visões consideradas durante as ações bem como no momento de análise das experiências. Da mesma forma, buscamos dialogar com pesquisadores da área de ensino de História no intuito de melhor refletir sobre as ações docentes.

Em atenção às “falas” dos alunos, sujeitos da pesquisa, destacamos outra resposta interessante, desta vez de uma aluna cujo histórico na Escola era complicado, alimentado por problemas pessoais, segundo o professor titular da turma, e, confirmado pelas ausências constantes na instituição de ensino. Da seguinte forma pronunciou-se a discente:

“Aqui no Brasil as capitânicas estavam se acabando, pois não tinha gente

suficiente e capacidade também para cuidar das terras. Então o rei de Portugal mandava os portugueses e davam dinheiro e terras pra ele, mas eles tinham que ser casados, pois se não fossem.” (ALUNA – 7º ano).

Apesar da existência de problemas, percebemos que a aluna atendeu às expectativas no tocante à atividade. Da mesma forma, foi bem participativa ao longo da discussão sobre os documentos, conseguindo interpretá-los. Mas fragilidades formativas impediram-na de entregar a atividade completa. A exposição oral da aluna ocorria sem maiores problemas. Contudo, o mesmo não acontecia quando o exercício deveria ser dado no plano da escrita.

Por último, podemos citar a produção de outro aluno. Mesmo com postura apática durante as aulas da unidade de ensino, chegou a afirmar que:

“Na colonização os portugueses não tava dano conta, porque eram muita terra, e os portugueses que vinha so queria pegas as índias. O rei só dava as terras pra que tinha mantimento próprio e tinha montar a famílias. Eles tinham que chama os outros, porque não tava dano conta etc.” (ALUNO – 7º ano).

Esse aluno calado, tímido e de comportamento tranquilo, não apresentava bom rendimento, não se interessava pelas discussões e pela disciplina, suas notas baixas poderiam ser consideradas reflexos da sua postura de apenas copiar atividades feitas por outros colegas. Durante os exercícios de leitura e interpretação de documentos, sua postura em sala não demonstrou mudança. Mas, ao corrigirmos sua atividade surpreendemo-nos com a resposta encontrada, construída com as suas próprias palavras e, embora com alguns equívocos, demonstrou que ele realmente atentou para a explicação, utilizando um raciocínio válido para construir sua dissertação. O aluno demonstrou que conseguiu relacionar o seu processo de aprendizagem com o exercício interpretativo de fontes documentais.

Como alerta-nos Mendonça (1994), trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado pelo exercício da indagação, inclusive, dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento. A história, como forma de conhecimento, não escaparia a essa caracterização. O trabalho de leitura e análise de documentos escritos em sala de aula contribuiria para tanto. O autor defende:

[...] a necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento, pronto acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico. Nessa cadeia se inserem como sujeitos passivos professores e alunos, sustentados

pelo elo do livro didático - contribuindo para a reprodução de estruturas de pensamento dominantes de maneira acrítica, confundindo o óbvio com o saber. (MENDONÇA, 1994, p. 4).

Consideramos que as experiências com documentos escritos em sala de aula foram válidas, pois conseguimos atrair a atenção dos alunos, fazê-los compreender um pouco sobre o Período Colonial, exercitá-los na leitura e interpretação de fontes de época bem como levá-los a produzir sínteses históricas. As respostas comprovaram que, de fato, utilizar documentos escritos como ferramenta didática principal proporcionou a participação e o envolvimento dos alunos durante as aulas, rompendo com a cadeia normatizadora do conhecimento. Além disso, houve melhorias no processo de ensino-aprendizagem, já que os alunos responderam às atividades de forma coerente e com as suas próprias palavras, o que era considerado incomum tanto para os professores da turma do 7º ano, quanto para nós, estagiários, que realizamos outras atividades, como exercícios de fixação, durante a revisão para a avaliação do bimestre anterior, e não obtendo o mesmo nível de respostas que aquelas apresentadas após a aplicação das atividades previstas pelo projeto de intervenção/pesquisa.

Imagens nas aulas de História

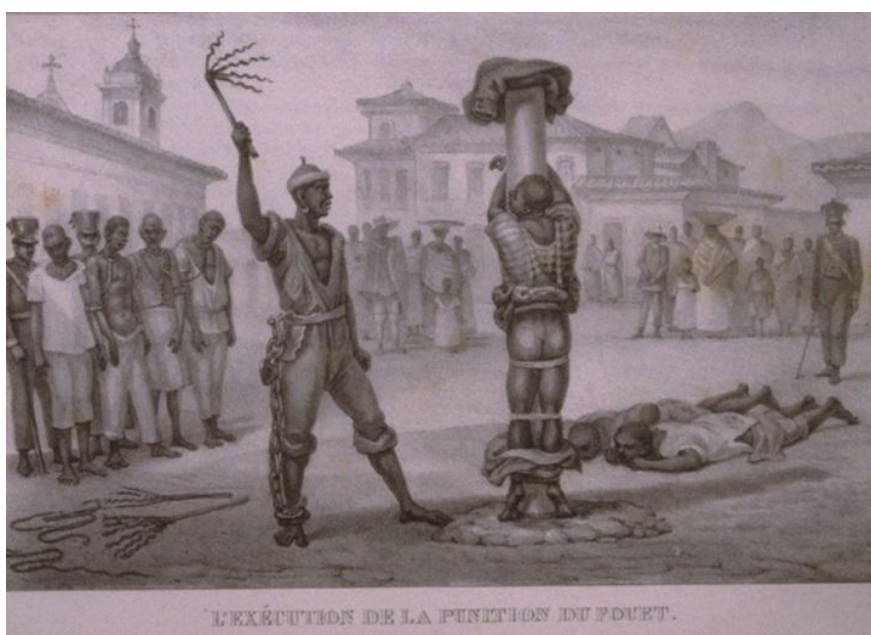
No que diz respeito à aplicação de imagens estáticas nas aulas para a turma do 7º ano, percebemos já nas primeiras aulas do estágio, a deficiência dos alunos no lidar com esse tipo de linguagem, fazendo-se necessária a incorporação dessa diferente linguagem nas aulas. As primeiras iniciativas foram sofríveis. Apesar de verificarmos via questionários que os alunos consideravam importante o uso de imagens em sala de aula, principalmente para aprender os conteúdos de História, ficou claro que o nível de desenvolvimento dos mesmos em ler o livro didático e, conseqüentemente, “ler” as imagens contidas neles, era de mediano para baixo.

Diante da situação e de acordo com o apertado cronograma de aulas proposto pelo professor titular da turma foi que buscamos enfatizar no exercício de leitura e análise de imagens aquelas contidas no próprio livro didático dos alunos. Buscamos dar um tratamento de contextualização e análise das imagens. Ao longo do bimestre letivo, os alunos iniciaram breves análises e apresentação de opiniões, mesmo que por diversas vezes imbuídas apenas de suas próprias perspectivas pessoais. Com base no breve avanço demonstrado pelos alunos, planejamos a

realização de atividades efetivas e sistemáticas de leitura e interpretação desse tipo de documento ao trabalharmos com o conteúdo sobre a escravidão no Brasil.

Acreditamos no aprofundamento da capacidade de interpretação dos alunos acerca dos fatos históricos ao trabalharmos com diferentes fontes, a exemplo das imagens. Sobre elas, especificamente, compreendemos que “se a imagem é um signo, ou um conjunto de signos, que traduz uma visão da realidade e transmite um sistema de valores, ela pode nos ensinar tanto quanto um texto sobre as sociedades do passado.” (CARDIOU; COULOMB; LEMONDE; SANTAMARIA, 2007, p. 148). Partindo desta perspectiva, pensamos as atividades junto aos alunos para serem desenvolvidas em dois momentos. Em um primeiro, seguindo um roteiro entregue para cada aluno, seria feita a análise de uma imagem de Jean-Baptiste Debret, do século XIX. Dessa maneira, com a intenção de mostrar aos alunos como os historiadores produzem o conhecimento histórico que um dia chega a integrar os livros didáticos, analisamos a imagem *L'exécution de la punition du fouet*, a partir de um esquema de análise previamente preparado.

Figura 01: L'exécution de la punition du fouet



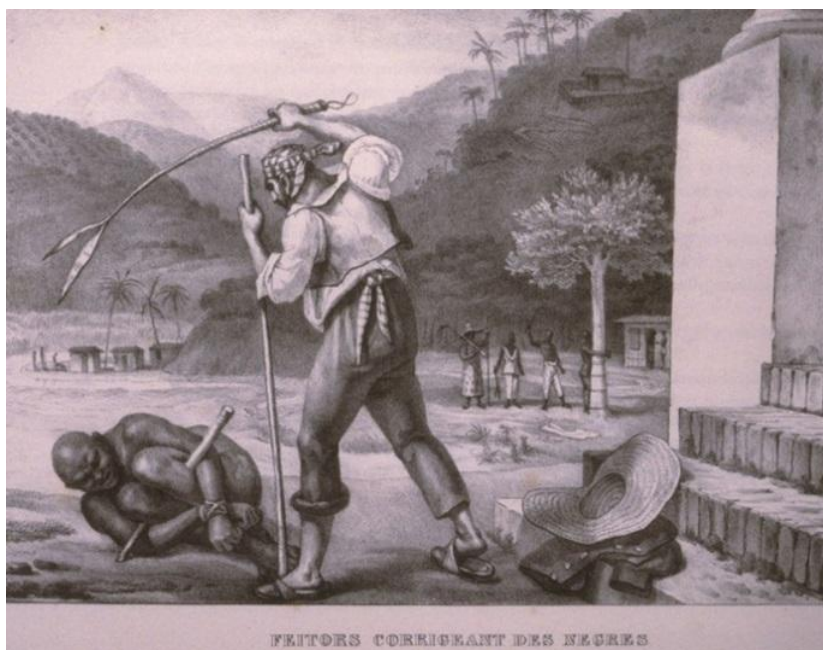
Fonte: DEBRET, Jean B. *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil* (Paris, 1834-39), v. 2, p. 139.

Iniciamos os trabalhos com uma breve explicação de como se faz História a partir de imagens. Para tanto, tratamos de fazer os alunos compreenderem que as imagens, assim como os documentos escritos já tratados durante as aulas, possuem sua própria historicidade e que, apesar de não serem em si *a verdade*, podem nos deixar pistas e rastros para que possamos investigar o passado e produzir

conhecimento histórico, fugindo assim da velha máxima da “imagem pela imagem”, utilizada sumariamente como adorno de manuais didáticos ou como forma de “ilustrar” o que a fonte escrita contempla (MENESES, 1985, p. 105). Assim, seguimos a análise passo a passo com os discentes, levantando perguntas para incentivar a participação dos alunos. Logo no início dessa dinâmica de aula, ficamos impressionados pela grande vontade de participação dos alunos, que responderam todas as perguntas à sua maneira, restando aos estagiários apenas a complementação e conclusão das respostas. Com base na identificação de diferentes aspectos e na análise de sua presença nas imagens, os discentes puderam entender como os historiadores fazem História a partir de imagens fixas. Isso abria caminho para que os próprios discentes experimentassem o lugar de historiadores analisando imagens, sob a nossa orientação.

Por meio de apostilas de atividades, os alunos tiveram contato com mais duas imagens de autoria de Debret para serem analisadas no espaço de tempo da aula. Baseados no que já haviam aprendido acerca de análise imagética e interpretação, os alunos conseguiram responder bem à atividade, ensaiando, individualmente, boas e criativas respostas para aquilo que lhes foi exigido. As boas respostas dos alunos à pergunta “como a utilização de imagens em sala de aula pode produzir experiências no ensino de História?” demonstraram tal assertiva.

Figura 02: Feitores corrigéant des negres

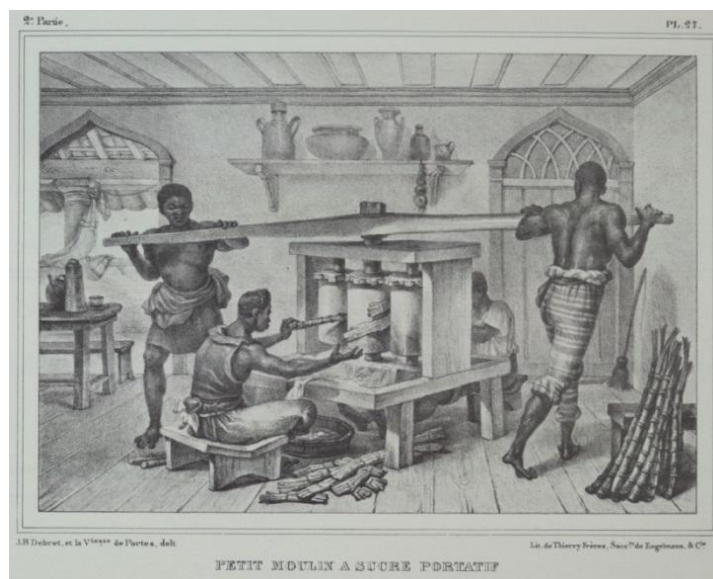


Fonte: DEBRET, J. B. *Voyage Pittoresque et Historique au Bresil* (Paris, 1834-39), v. 2, plate 25, p. 83.

Nas respostas dos discentes chamava atenção a carência ortográfica na

produção, sobretudo, em relação à acentuação de palavras e pontuação textual. Mas, se por um lado, aspectos como esses deixavam parte dos textos incoerentes, por outro, é necessário destacar, de modo geral, a qualidade das respostas e o envolvimento dos alunos com a produção delas. Situação diferente da dos primeiros encontros com a turma, quando percebemos a dificuldade dos alunos em ler e, principalmente, escrever, apresentando respostas curtas de uma ou duas linhas para as atividades propostas.

Figura 03: Petit moulin a sucre portatif



Fonte: DEBRET, J. B. *Voyage Pittoresque et Historique au Bresil* (Paris, 1834-39), v. 2, plate 27.

Acreditamos que as mudanças demonstravam a efetividade do nosso método, as respostas dos alunos para esse tipo de atividade chegaram a ultrapassar uma lauda, sem conter repetições ou explicações descontextualizadas. Buscamos, a todo o momento, levar os alunos a experimentar processos de descoberta, de aprendizagem pela construção de conhecimentos e de forma coletiva no ambiente da sala de aula, ou seja, buscamos o estabelecimento de um processo de comunicação dialógica com os alunos, a fim de que eles pudessem ganhar autonomia diante do processo. O diálogo entre professores e alunos é premissa básica de um processo preocupado com a emancipação dos sujeitos pela via do desenvolvimento da sua capacidade de leitura e interpretação do mundo, já bem defendia Paulo Freire (1996).

As produções dos alunos eram realmente tentativas de análise de imagens. Nesse sentido, cabe justificar a escolha dos três tópicos a serem respondidos

durante a atividade. O primeiro deles pedia que os alunos dessem um título às imagens, de acordo com suas próprias impressões acerca das mesmas. Tal tópico foi escolhido justamente por permitir captar de forma sintética a criatividade dos alunos em relação a esse tipo de documentação, permitindo analisarmos também as possíveis representações sociais que os discentes faziam desse tipo de fonte. Dessa forma, títulos como “dando uma lição no escravo”, “sofrimento sem fim”, “trabalho sem moleza” e “a correção negra” corroboram com tal perspectiva, pois nos permite observar as perspectivas dos próprios discentes em relação às imagens, uma vez em que as atividades foram feitas de forma individual e sem consulta ao professor, confirmando aquilo que fora afirmado pelo historiador Peter Burke (2004, p. 17), de que as “imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida”. Em sala de aula de História essa imaginação pode ser captada no papel.

Em relação ao segundo tópico, voltado para a descrição das imagens, demonstrou-se necessário todo o aparato metodológico fornecido anteriormente para a análise de imagens estáticas, principalmente da análise-modelo empreendida pelos estagiários antes da atividade proposta. Baseados nisso, os alunos tornaram-se capazes de descrever com certa minúcia os elementos presentes na imagem. Por isso, justifica-se a escolha de apenas duas imagens para esse tipo de atividade. Se escolhêssemos muitas imagens cairíamos na armadilha da imagem pela imagem, correndo o risco de não orientarmos adequadamente os discentes. Dessa forma,

[...] é necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, levando seus alunos a prestar atenção, comentar, descrever, problematizar o que veem, pois imagem por imagem, ou seja, o contato com imagens apenas como ilustração, o cinema de ação e a televisão fornecem em excesso aos alunos. (AZEVEDO e LIMA, 2011, p. 72).

A análise dos alunos deu conta de pessoas, objetos, vestimentas, paisagens, entre outros elementos, dando asas ainda aquilo que se encontrava extra-imagem, como quando eles afirmaram: *“eles estão trabalhando e estão cansados”* ou *“lá no fundo da imagem tem casas pequenas que eu acho que é as casas dos escravos”*. Isso demonstra o esforço analítico dos alunos que perpassa, necessariamente, seu próprio conhecimento e suas experiências do vivido.

O último tópico da atividade dava conta, por fim, do espaço entre o conhecimento construído pelos alunos durante a explanação do conteúdo e aquele

obtido durante a análise das imagens. A grande questão era ligar um conhecimento ao outro, mostrando-os que tanto a explicação quanto a análise dos documentos imagéticos contribuíam para um maior entendimento acerca da escravidão, tema trabalhado. Dessa forma, buscamos incentivar os alunos a consultar os apontamentos e o livro didático na construção de suas respostas.

Ao longo de todo o trabalho, procuramos desmistificar o uso das imagens apenas como ilustração. Nesse sentido, encontramos respostas dos alunos como: *“está ligado às obrigações em que os escravos se empoeem com condições precárias e sem apoio moral”*; *“a imagem retrata que os portugueses cultivaram a cana de açúcar e manda ordem para os escravos trabalharem para aumenta o valor do comercio”*; ou mesmo *“o trabalho escravo que exigia muita força e esperteza e detalhe que eles nunca se falava porque não são do mesmo lugar”*. Esses são comentários que dão lugar a interpretações acerca dos conteúdos, interpretações próprias dos alunos, sem influências externas.

É importante salientarmos a eficácia da metodologia empregada. A partir das correções realizadas nas atividades, pudemos perceber uma elevação nas notas dos alunos. Cinquenta por cento da nota da avaliação bimestral (5 pontos) foram constituídos das atividades relativas ao projeto de intervenção/pesquisa sobre o uso de fontes escritas e imagens no ensino de História. Da turma, 79% dos alunos que participaram do processo tiraram notas entre o mediano e o excelente – entre três e cinco. Além das notas dos alunos, contribuiu para nossa positiva auto avaliação, a apreciação do professor titular da turma acerca da nossa prática de docentes em formação inicial. O professor percebeu a eficácia da proposta e declarou a disposição de dar continuidade ao trabalho com os alunos nos anos seguintes. Pudemos perceber, assim, como declara Marli André (*apud AZEVEDO, 2010, p. 219*), que as atividades de pesquisa podem proporcionar ao docente, meios para a sua reflexão profissional e para a definição das ações orientadoras do seu trabalho, proporcionando possibilidades de crescimento também a todos aqueles com quem trabalha.

Bianchi e Alvarenga (2005) destacam o estágio como disciplina que envolve teoria e prática. De fato percebemos isso ao elaborar, executar e analisar os resultados de projetos de intervenção/pesquisa. Concordamos com as autoras quando afirmam que *“todas as atividades, mesmo as mais simples do cotidiano, para que tenham sucesso, necessitam de previsão. O projeto, cientificamente elaborado e*

bem redigido, oferece segurança e confiança por ocasião de sua aplicação” (BIANCHI; ALVARENGA, 2005, p. 6). Com atenção específica à pesquisa, declaram ainda que “[...] a pesquisa, portanto, é um elemento que, além de enriquecer as atividades normais, complementa o estágio e a aprendizagem do estudante.” (BIANCHI; ALVARENGA, 2005, p. 10).

Considerações finais

Há ainda quem resista ao uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, quanto às razões, não nos cabe julgar. O fato é que tal utilização põe a escola básica em sintonia com a sociedade na qual está inserida.

A aplicação do projeto referente ao uso de documentos escritos e imagens nas aulas de História se propôs a verificar a viabilidade e os resultados de possíveis usos. Verificamos que o uso de fontes escritas no ensino é viável e importante, pois possibilitou a maciça participação dos alunos em sala de aula e a resolução das atividades propostas de leitura e interpretação do conteúdo dos documentos. Da mesma forma, concluímos que o tratamento com imagens como documentos, ou, como entende Le Goff (1990), como monumentos, pode produzir novas experiências em sala de aula, experiências positivas, contribuintes para que o aluno entenda um pouco do ofício do historiador e da História em si ao mesmo tempo em que se forma e se informa como estudante, cidadão e ser humano.

Verificamos a partir da coleta de dados (observação, descrição, análise das atividades dos alunos e questionários), que os alunos são capazes de raciocinar e problematizar sobre fontes, fugindo do exercício simples da cópia daquilo que lhes é dado em pronta mão. Outro aspecto importante a mencionar diz respeito ao comprometimento dos alunos, que mesmo não tendo experiência com esse tipo de material, mostraram-se dispostos a vencer as dificuldades impostas pelo desafio de ler um documento histórico.

Entendemos que documentos escritos bem como imagens em sala de aula de História na Educação Básica são meios imprescindíveis para que novas experiências didáticas sejam geradas, fugindo do tradicional “esquema de texto-explicação oral”. Nas experiências vividas com a turma do 7º ano, destacamos a boa qualidade das respostas dos alunos, a elevação das suas notas e a capacidade adquirida de leitura e interpretação de textos e imagens, auxiliando a construção do

conhecimento referente aos conteúdos históricos. Desmistificou-se a máxima da imagem pela imagem. Os alunos passaram a considerá-las como documentos, tanto quanto os escritos, capazes de fornecer pistas e indícios que levam os historiadores a construir e elaborar versões de verdade, cessando com a perspectiva comum de considerar imagens dicotomicamente, sendo as mesmas a verdade encarnada em si ou apenas uma ilustração daquilo que está escrito.

Notas

* Arthur Rodrigues Fabrício é mestrando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciado em História pela mesma universidade. E-mail: arthur@bcm.ufrn.br

** Crislane Barbosa de Azevedo é doutora em Educação e professora adjunta II do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

*** Liliane Tereza Pessoa Cunha é mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e graduada em História pela mesma universidade. E-mail: lilapessoa@hotmail.com

¹ Não foram feitas alterações na escrita dos alunos por considerar que elas, da forma como se apresentam, revelam características escolares próprias dos discentes.

² Pintor francês que atuou no Brasil durante a missão artística francesa que visou fundar, no Rio de Janeiro, o que viria a ser a Academia Imperial de Belas Artes, e que pintou famosos quadros relativos à exploração e ao lidar do negro no Brasil Imperial, gerando uma compilação publicada em 1834 intitulada *Viagem Pitoresca e História ao Brasil*.

Referências

AZEVEDO, Crislane B. Estágio supervisionado como lugar de pesquisa e suas implicações na formação do professor de história. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 15, n. 23, p. 215-249, 2010.

_____. A formação em pesquisa do professor de História. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 73-92, ago./dez. 2011.

AZEVEDO, Crislane B. de; LIMA, Aline Cristina da S. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Usos didáticos de documentos. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CARDIOU, François; COULOMB, Clarisse; LEMONDE, Anne; SANTAMARIA, Yves. **Como se faz a história**: historiografia, método e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.
- HARTOG, François. O confronto com os antigos. **Os Antigos, o passado e o presente**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. L. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JEAN BAPTISTE DEBRET. **Voyage Pittoresque et Historique au Bresil** (Paris, 1834-39), v. 2, 1965.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- MENDONÇA, Paulo Knauss. Documentos históricos na sala de aula. **Primeiros Escritos**, n. 1 – jul./ago. 1994.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, n. 115, 1985.
- MIRANDA, Lília Lisboa; CASADEI, Silmara R. **Qual é a história da História**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MONTEIRO, Miguel Corrêa. **Didática da História**: teorização e prática, algumas reflexões. Lisboa: Plátano edições técnicas. 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em: dezembro de 2013.

Aprovado em: abril de 2014.