



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

HELOISA PIRES FAZION

**FONTES HISTÓRICAS PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO:  
INTERPRETAÇÕES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL – LONDRINA, 2017**

---

Londrina  
2018

HELOISA PIRES FAZION

**FONTES HISTÓRICAS PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO:  
INTERPRETAÇÕES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL – LONDRINA, 2017**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli.

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fazion, Heloisa Pires.

Fontes históricas propostas no livro didático : interpretações de alunos do sexto ano do ensino fundamental - Londrina, 2017 / Heloisa Pires Fazion. - Londrina, 2018. 123 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli .

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2018. Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem histórica - Tese. 2. Educação Histórica - Tese. 3. Fontes históricas - Tese. 4. Livro didático - Tese. I. Cainelli , Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

HELOISA PIRES FAZION

**FONTES HISTÓRICAS PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO:  
INTERPRETAÇÕES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL – LONDRINA, 2017**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Urban  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

---

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de abril de 2018

*Dedico este trabalho a todas as pessoas  
que tornam os meus dias mais coloridos e  
leves. Eu não seria nada sem vocês.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus e à Santa Rita de Cássia por terem me concedido sabedoria durante este percurso.

Ao meu noivo por sempre me ajudar e estar ao meu lado, mesmo sabendo dos meus dias de estresse. Serei eternamente grata por tudo o que você faz por mim. Não imagino a minha vida sem você.

Ao meu pai e especialmente à minha mãe por terem me dado todo suporte necessário e por terem me encorajado nessa jornada.

Às minhas irmãs que para mim são exemplos de dedicação. Agradeço pelos conselhos e pelas palavras reconfortantes nos momentos de desespero.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli pelas orientações e ensinamentos durante essa caminhada.

Aos professores da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Urban e Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, pela disponibilidade para realizar a leitura do trabalho e por todos os apontamentos que contribuíram para o aperfeiçoamento da pesquisa.

À CAPES que durante toda essa trajetória me concedeu auxílio financeiro, o qual foi essencial para a realização da pesquisa, bem como para a participação em diversos eventos.

“Aqueles que passam por nós, não vão  
sós, não nos deixam sós. Deixam um  
pouco de si, levam um pouco de nós”.  
Antoine de Saint-Exupéry

FAZION, Heloisa Pires. **Fontes históricas propostas no livro didático: interpretações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental** – Londrina, 2017. 2018. 123 f. Dissertação de (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

Este estudo, de caráter qualitativo, procura analisar fontes históricas presentes em um livro didático de História e como os alunos interpretam essas fontes. Destaca-se que a pesquisa está ancorada numa área denominada Educação Histórica (BARCA, 2007; CAINELLI, 2011; GAGO, 2007; LEE, 2006; SCHMIDT, 2011; SIMÃO, 2007), na qual a escola é o campo de investigação por excelência. Nossa investigação foi realizada em um Colégio Estadual localizado na cidade de Londrina-PR. O público-alvo foram alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Sublinha-se que foram realizadas observações de campo, aplicação de questionário e para o desenvolvimento do estudo final foi elaborado, a partir das ideias de Simão (2007), um kit de fontes históricas composto por 5 fontes, sendo 2 escritas e 3 iconográficas. A análise dos dados foi feita a partir da metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2008), e também pela Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009). Ao final desta pesquisa conseguimos identificar quais e como são dispostas as fontes no livro didático analisado e como os alunos interpretam essas fontes históricas. Com relação às fontes propostas no livro didático identificamos quatro categorias, sendo elas: reforço da escrita, informativa, ilustrativa e documento histórico. Já no caso dos alunos chegamos as categorias: fonte histórica como verdade inquestionável, fonte histórica como materialização do fato, fonte histórica como fruto de pesquisa e fonte histórica como ensinamento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem histórica. Educação Histórica. Fontes históricas. Livro didático.

FAZION, Heloisa Pires. **Historical sources proposed in the textbook: interpretations of students of the sixth year of Elementary School - Londrina, 2017.** 2018. 123 p. Dissertation (Master's Degree in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

### **ABSTRACT**

This qualitative study seeks to analyze historical sources present in a didactic history book and how students interpret these sources. The research is anchored in an area called Historical Education (BARCA, 2007; CAINELLI, 2011; GAGO, 2007; LEE, 2006; SCHMIDT, 2011; SIMON, 2007), in which school is the field of research par excellence. Our investigation was carried out in a State College located in the city of Londrina-PR. The target audience were students in the sixth grade of Elementary School. It was emphasized that field observations were made, questionnaire application and for the development of the final study was drawn, from the ideas of Simão (2007), a kit of historical sources composed of 5 sources, 2 written and 3 iconographic. The analysis of the data was made using the Content Analysis methodology, proposed by Franco (2008), and also by the Grounded Theory of Strauss and Corbin (2008) and Charmaz (2009). At the end of this research we were able to identify the sources of the analyzed textbook and how the students interpret these historical sources. With regard to the sources proposed in the textbook, we identified four categories: writing, informative, illustrative and historical documents. In the students' case, we arrive at the categories: historical source as unquestionable truth, historical source as materialization of fact, historical source as the fruit of research and historical source as teaching.

**Keywords:** Historical learning. History Education. Historical sources. Textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma do enquadramento metodológico .....	22
Figura 2 - Fluxograma da estrutura do segundo capítulo .....	23
Figura 3 - Fluxograma da estrutura do terceiro capítulo .....	24
Figura 4 - Fluxograma da estrutura do quarto capítulo .....	25
Figura 5 - Imagens apresentadas na página 12: 1) 1950; 2) 2000; 3) 2009; 4) Menina em foto de 1885; 5) Menina em foto de 2013. ....	55
Figura 6 - Imagens apresentadas na página 14: 1) Menina brincando de amarelinha na cidade de Nova York, 1950; 2) Menina brincando de amarelinha na África do Sul, 2007; 3) Menina pulando amarelinha, Peru, 2010. ....	56
Figura 7 - Texto apresentado na página 15. ....	58
Figura 8 - Imagem e texto apresentados nas páginas 20 e 21. ....	59
Figura 9 - Imagens apresentadas na página 22. ....	60
Figura 10 - Imagens apresentadas na página 23. ....	60
Figura 11 - Imagem apresentada na página 25. ....	62
Figura 12 - Texto apresentado na página 26. ....	63
Figura 13 - Mapa apresentado na página 129. ....	64
Figura 14 - Imagens apresentadas nas páginas 130 e 131. ....	65
Figura 15 - Imagem e texto apresentados na página 134. ....	66
Figura 16 - Texto apresentado na página 135. ....	67
Figura 17 - Imagem apresentada na página 138. ....	67
Figura 18 - Imagem apresentada na página 138. ....	68
Figura 19 - Imagens apresentadas na página 139. ....	68
Figura 20 - Texto apresentado na página 150. ....	69
Figura 21 - Imagem apresentada na página 151. ....	70
Figura 22 - Imagens apresentadas na página 152. ....	71
Figura 23 - Texto apresentado nas páginas 152 e 153. ....	71
Figura 24 - Imagem e texto apresentados nas páginas 153 e 154. ....	72
Figura 25 - Imagem apresentada na página 156. ....	73
Figura 26 - Textos apresentados nas páginas 156 e 157. ....	74
Figura 27 - Texto e mapa apresentados na página 158. ....	75
Figura 28 - Texto apresentado na página 160. ....	76

Figura 29 - Questionário elaborado. ....	86
Figura 30 - <i>Kit</i> de fontes históricas elaborado (envelope).....	95
Figura 31 - Documento 1 do <i>Kit</i> de fontes históricas. ....	96
Figura 32 - Documento 2 do <i>Kit</i> de fontes históricas. ....	97
Figura 33 - Documentos 3 e 4 do <i>Kit</i> de fontes históricas.....	98
Figura 34 - Documento 5 do <i>Kit</i> de fontes históricas. ....	99
Figura 35 - Questão final do <i>Kit</i> de fontes históricas.....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados de Identificação (sexo). .....	87
Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa. ....	87
Gráfico 3 - Respostas da primeira questão do questionário.....	89
Gráfico 4 - Respostas da segunda questão do questionário. ....	91
Gráfico 5 - Respostas da terceira questão do questionário.....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Formas de trabalho com fontes históricas presentes nos capítulos 1 e 7 do livro didático. ....	77
Quadro 2	- Respostas da primeira questão do questionário. ....	88
Quadro 3	- Respostas da segunda questão do questionário. ....	90
Quadro 4	- Respostas da terceira questão do questionário. ....	92
Quadro 5	- Respostas da primeira pergunta do primeiro documento histórico. ....	101
Quadro 6	- Respostas da segunda pergunta do primeiro documento histórico. ....	102
Quadro 7	- Respostas da terceira pergunta do primeiro documento histórico. ....	102
Quadro 8	- Respostas da quarta pergunta do primeiro documento histórico. ....	103
Quadro 9	- Respostas da quinta pergunta do primeiro documento histórico. ....	104
Quadro 10	- Respostas da sexta e sétima perguntas do primeiro documento histórico. ....	105
Quadro 11	- Respostas da primeira pergunta do segundo documento histórico. ....	105
Quadro 12	- Respostas da segunda pergunta do segundo documento histórico. ....	106
Quadro 13	- Respostas da terceira pergunta do segundo documento histórico. ....	106
Quadro 14	- Respostas da quarta pergunta do segundo documento histórico. ....	107
Quadro 15	- Respostas da quinta pergunta do segundo documento histórico. ....	107
Quadro 16	- Respostas da sexta pergunta do segundo documento histórico. ....	108
Quadro 17	- Respostas da primeira pergunta do terceiro e quarto documentos históricos. ....	108
Quadro 18	- Respostas da segunda pergunta do terceiro e quarto documentos históricos. ....	109
Quadro 19	- Respostas da terceira pergunta do terceiro e quarto documentos históricos. ....	109
Quadro 20	- Respostas da quarta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos. ....	110

Quadro 21 - Respostas da quinta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos.....	110
Quadro 22 - Respostas da sexta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos.....	111
Quadro 23 - Respostas da sétima pergunta do terceiro e quarto documentos históricos.....	111
Quadro 24 - Respostas da primeira pergunta do quinto documento histórico. ....	112
Quadro 25 - Respostas da segunda pergunta do quinto documento histórico.....	112
Quadro 26 - Respostas da terceira pergunta do quinto documento histórico. ....	113
Quadro 27 - Respostas da quarta pergunta do quinto documento histórico. ....	113
Quadro 28 - Respostas da quinta pergunta do quinto documento histórico.....	114
Quadro 29 - Respostas da sexta pergunta do quinto documento histórico.....	114
Quadro 30 - Respostas da primeira parte da questão final.....	115
Quadro 31 - Respostas da segunda parte da questão final.....	115

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 2 – AS FONTES HISTÓRICAS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO</b> .....	26
2.1 FONTES HISTÓRICAS E A HISTORIOGRAFIA .....	26
2.2 FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....	31
2.3 FONTES HISTÓRICAS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	38
<b>CAPÍTULO 3 – AS FONTES HISTÓRICAS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA</b> .....	49
3.1 O LIVRO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
3.2 AS FONTES HISTÓRICAS DO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA – 6º ANO” DE ALFREDO BOULOS .....	52
<b>CAPÍTULO 4 – O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA?</b> .....	78
4.1 POPULAÇÃO DO ESTUDO .....	78
4.2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	79
4.3 AS OBSERVAÇÕES .....	79
4.4 O QUESTIONÁRIO.....	85
4.5 O <i>KIT</i> DE FONTES HISTÓRICAS .....	94
4.6 ANÁLISE DOS DADOS DO <i>KIT</i> DE FONTES HISTÓRICAS.....	101
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1990 nota-se um crescimento significativo nas pesquisas desenvolvidas na área do Ensino de História. Minha escolha e trajetória nessa área tiveram início quando ingressei no curso de licenciatura em História. Logo no segundo semestre tive a oportunidade de iniciar minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>, participação que se estendeu durante o curso, finalizando-se quando me formei. Durante as atividades desenvolvidas nesse projeto fui me interessando cada vez mais pelas temáticas relacionadas ao Ensino de História, bem como percebendo a importância do contato com a realidade da sala de aula. No terceiro ano da graduação comecei a desenvolver meu TCC, o qual teve como tema a análise de um livro paradidático de História da América. Cabe ressaltar que desde o início da minha pesquisa o meu objetivo central era o de perceber como o autor havia estruturado o livro, podendo assim, investigar se o texto escrito e o texto iconográfico eram utilizados concomitantemente. Ao final conclui que o autor valorizava o texto escrito, atribuindo assim, pouca importância para as imagens, as quais apareciam, na maior parte das vezes, como uma confirmação do texto escrito ou como uma mera ilustração.

Também me interessava investigar como alunos do Ensino Fundamental interpretam fontes históricas me parecia fundamental para o campo do Ensino de História, devido à necessidade de perceber como esses alunos compreendem os caminhos pelos quais a construção do conhecimento histórico é possível. Diante disto, iniciei a confecção do meu projeto de Mestrado. A escolha de trabalhar com o livro didático permaneceu devido à importância de apresentá-lo a partir de outra perspectiva, a qual possibilitasse um trabalho conciso com fontes históricas por ele disponibilizadas.

Durante o PIBID também tive contato com alguns estudiosos pertencentes ao campo da Educação Histórica e diante disto este contato foi definidor para que decidisse que minha pesquisa estaria inserida neste campo.

Após as considerações acima se destaca, portanto, que o objetivo central dessa pesquisa é o de investigar como alunos interpretam fontes históricas escritas

---

<sup>1</sup> O PIBID é uma iniciativa da CAPES, a qual prevê a valorização do contato com a prática docente. Nesse sentido o programa possibilita que alunos pertencentes à diferentes cursos de licenciatura tenham a oportunidade de, desde o primeiro ano da graduação, entrar em contato com o ambiente escolar e conseqüentemente com o ofício do professor.

e iconográficas presentes num livro didático de História. Desta forma, também propomos investigar como o autor desse livro didático apresenta essas fontes. Os sujeitos alvo foram alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, com idades compreendidas entre 10 e 15 anos.

Foi escolhido o livro didático “BOULOS, Alfredo. **História, sociedade e cidadania, 6º ano**. 3ª edição. São Paulo: FTD, 2015, 448p.”. Essa escolha se deve ao fato de que este era o livro didático que estava sendo utilizado na turma na qual a pesquisa foi desenvolvida. Para análise das fontes históricas foram selecionados os capítulos 1, denominado “História e Fontes Históricas”, e 7, denominado “O Egito Antigo e o Reino de Kush”, de modo que para a aplicação do estudo final foram selecionadas duas fontes escritas e três iconográficas apenas do capítulo 7. Destaca-se que o capítulo 7 foi escolhido porque ainda não havia sido estudado pelos alunos e desse modo, partimos da hipótese de que esses alunos poderiam mobilizar diferentes conhecimentos prévios sobre a temática do capítulo.

Este trabalho leva em consideração umas das lacunas apontadas por Rösen (2011) no que se refere aos estudos sobre o livro didático. Em suas palavras “quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula” (RÜSEN, 2011, p.111). Portanto esta pesquisa pretende contribuir para a diminuição desta lacuna.

É fundamental destacar que não se pretende fazer generalizações sobre as concepções de alunos do sexto ano acerca de fontes históricas propostas no livro didático de História, pois a pesquisa foi realizada em um colégio específico e numa sala de aula que possui suas particularidades. Assim, os dados que serão aqui apresentados restringem-se as concepções dos alunos pertencentes à população de estudo selecionada.

Foram utilizados diferentes recursos metodológicos. O primeiro deles foi a observação de campo. As observações, que serão descritas no tópico a seguir, foram fundamentais para perceber as dinâmicas e as particularidades de cada turma e também para perceber como o livro didático é utilizado em sala de aula.

Destaca-se que durante essas observações foi utilizado um caderno de campo. Esses registros foram feitos a partir do que Ribeiro (2006, p.23) denomina de “descrição dos elementos” e “elementos esquecidos”. No primeiro caso, a estudiosa aponta que é elaborado um relato dos eventos ocorridos durante as aulas,

podendo apresentar “a reprodução de diálogos entre e com as crianças e destas com a professora” (RIBEIRO, 2006, p.23). Já o segundo pode ser entendido como um registro feito posteriormente às aulas, pois ao ler novamente sua narrativa o pesquisador poderá lembrar-se de algo que se esqueceu de registrar.

Estas observações também foram realizadas a partir de uma perspectiva etnográfica de pesquisa. De acordo com Rockwell (1989) foi na década de 1970 que a etnografia despontou, principalmente nos países anglo-saxões, como uma metodologia para o campo educacional.

Segundo Bueno (2007, p.475) esta metodologia emergiu como uma tentativa de romper com o “paradigma tradicional de investigação histórica”, concedendo assim, importância “à experiência escolar das crianças pertencentes aos estratos socialmente desfavorecidos” (BUENO, 2007, p.480).

Tendo suas origens vinculadas primeiramente à área da Antropologia (BUENO, 2007, p.472) a etnografia educacional pode ser compreendida, em linhas gerais, “como processo de coleta da “matéria – prima” (ROCKWELL, 1989, p.35). Nesse sentido o estudioso James Boon (1973 apud ROCKWELL, 1989, p.33) definiu a etnografia como uma “teoria da descrição”, conceito que se opõe ao de “teoria da comparação”, o qual é destinado ao campo da etnologia<sup>2</sup>. Portanto

A etnografia aparece, então, como um “reflexo” da realidade observada e fonte do dado empírico, objetivo. Ou então, ela é considerada como um processo necessariamente “subjetivo”, uma descrição matizada pelo senso comum do observador ou do grupo estudado (ROCKWELL, 1989, p.34).

Para muitos estudiosos a pesquisa etnográfica não pode estar desvinculada de perspectivas teóricas de análise justamente porque os questionamentos iniciais de qualquer trabalho são frutos de questões teóricas. Nesse aspecto “a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído” (ROCKWELL, 1989, p.34) a partir das perspectivas teóricas que o pesquisador carrega consigo no momento das observações. Assim “ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria” (ROCKWELL, 1989, p.35).

---

<sup>2</sup> A etnologia é uma ciência que estuda os fatos documentados pela etnografia e que se baseia essencialmente na comparação entre diferentes civilizações e culturas.

Bueno (2007) argumenta que o desenvolvimento da etnografia educacional despertou nos pesquisadores dois sentimentos distintos. O primeiro deles de euforia, pois a nova metodologia denotava um aperfeiçoamento para a área da Educação. Em detrimento, o outro apontava para uma preocupação que indicava a falta de referenciais teóricos durante o trabalho de campo, de maneira que “muitos estudos pecavam, sobretudo, pela falta de articulação entre referenciais teóricos e observação” (BUENO, 2007, p.481). Nesse sentido a autora enfatiza que o trabalho etnográfico não pode, em nenhuma hipótese, estar desprovido de referenciais teóricos, pois:

Fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico (BUENO, 2007, p.488).

Como mencionado, nosso trabalho está ancorado numa perspectiva teórica seguida pelos pesquisadores da Educação Histórica<sup>3</sup>, o qual possui como prioridade investigar os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Destaca-se que esta perspectiva se articula com um dos pressupostos apresentados pela etnografia educacional, que compreende, segundo Bueno (2007, p.471), “a escola como objeto de estudo”, de maneira que o pesquisador analisa os dados que são coletados por ele mesmo.

Rockwell e Ezpeleta (1986 apud BUENO, 2007, p.486) admitem que:

A etnografia não é uma prática que, em si mesma e de imediato, transforme a escola. Todavia, enfatizam, os conhecimentos que produz podem ser relevantes para pensar a transformação. Para elas, a transformação mais importante que a etnografia pode obter é aquela que se opera naqueles que a praticam.

Ao utilizar a metodologia da pesquisa etnográfica em sua dissertação, intitulada “Representações sociais e a construção da consciência histórica”, Ronaldo

---

<sup>3</sup> Um dos pressupostos desta perspectiva teórica reside no fato de considerar o aluno como um sujeito ativo durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o aluno não é visto como uma tábula rasa que absorve o que é ensinado pelo professor, mas pelo contrário, é tomado como um sujeito que possui concepções acerca dos assuntos que são estudados em sala de aula, podendo realizar, por meio dos incentivos do professor, suas próprias interpretações e inferências.

Cardoso Alves<sup>4</sup> destaca que essa metodologia envolve três aspectos principais: observação participante, registro de anotações de campo e a realização de entrevistas com os sujeitos selecionados. Em nossa pesquisa os dois primeiros aspectos estão presentes. Com relação à observação participante Alves (2006) destaca que ocorre uma interação com os sujeitos participantes do estudo. Entendemos que nenhum pesquisador é neutro ao adentrar num espaço de pesquisa, podendo sofrer influência do meio e também influenciá-lo. Já com relação às anotações em caderno de campo reforçamos, mais uma vez, que sua importância reside no fato de auxiliar na rememoração de aspectos importantes, os quais podem contribuir, por exemplo, para a elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Outra metodologia utilizada foi o questionário. Na pesquisa optou-se por aplicar o questionário presencialmente devido ao fato de acreditarmos que o retorno é maior do que via online, e também devido ao fato de acreditarmos que se torna mais acessível o esclarecimento de dúvidas. Já para a aplicação do estudo final foi elaborado, a partir das ideias de Simão (2007), um *kit* de fontes históricas, o qual foi composto por fontes históricas escritas e iconográficas retiradas do livro didático<sup>5</sup>.

É imprescindível destacar que essa pesquisa possui um caráter qualitativo. De acordo com Corbin e Strauss (2008, p.24) quando o pesquisador se refere a um estudo qualitativo ele está, na verdade, referindo-se a um “processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico”. Nesse sentido observa-se que o foco principal do estudo qualitativo não é o de quantificar os dados obtidos na pesquisa, mas sim o de analisar de forma minuciosa esses dados, para que ao final dessa análise, o pesquisador possa identificar características mais relacionadas com o pensar dos sujeitos e a maneira como estes interpretam o mundo.

Ainda segundo Corbin e Strauss (2008, p.24) a pesquisa qualitativa é composta por três elementos principais. O primeiro deles são os “dados”, os quais podem ser obtidos de diferentes maneiras, tais como em entrevistas, observações e narrativas. Em seguida encontram-se os “procedimentos”, os quais estão

---

<sup>4</sup> O principal objetivo desse estudioso foi o de investigar “a construção de consciência histórica em alunos do ensino básico a partir do encontro/confronto, em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores” (ALVES, 2006, p.06).

<sup>5</sup> Ressalta-se que o kit de fontes históricas será melhor explicitado no subitem 4.5 do capítulo 4.

relacionados com os métodos que os pesquisadores podem utilizar para interpretar e organizar esses dados. Por fim encontram-se os “relatórios escritos e verbais”, os quais se referem à materialização da análise realizada.

Isto posto destaca-se que de acordo com esses estudiosos existem diferentes metodologias que envolvem uma pesquisa qualitativa, sendo uma delas a teoria fundamentada, também denominada *Grounded Theory*.

No livro “A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa”, Kathy Charmaz (2009) aponta que essa metodologia foi desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss na segunda metade do século XX, os quais tiveram como escopo analisar o momento da morte em pacientes terminais em hospitais. Ainda conforme esta autora, Glaser e Strauss publicaram, em 1967, o livro *The Discovery of Grounded Theory*, o qual defende “o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, em vez da dedução de hipóteses analisáveis a partir de teorias existentes” (CHARMAZ, 2009, p.17). De modo geral sublinha-se que o grande diferencial da teoria fundamentada reside no fato do estudioso construir suas próprias teorias e categorias, referentes ao objeto de estudo, a partir dos dados que são obtidos no decorrer da pesquisa, de maneira que “os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos” (CHARMAZ, 2009, p.15). Observa-se que neste método o pesquisador não investiga o objeto de estudo com uma teoria final pré-concebida ou com uma categoria já estabelecida, mas as constroem no decorrer de sua própria análise.

Nesse sentido Corbin e Strauss (2008, p.25) afirmam que:

Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente [...]. Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação.

Os autores consideram ainda que o termo teoria fundamentada refere-se a uma “teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”, de maneira que os três componentes envolvidos nesta metodologia (coleta de dados, análise e formulação de teoria/s) mantêm uma intrínseca relação.

Além da metodologia exposta acima também foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Franco (2008). De acordo com a autora, em seu livro intitulado “Análise do Conteúdo”, foi durante o século XIX que o estudioso Francês Bourbon apresentou a preocupação de compreender as tendências e os sentidos da linguagem. Destaca-se que esta preocupação possibilitou a abertura de um campo que englobasse a “análise do conteúdo das mensagens, de seus enunciados, de seus locutores e de seus interlocutores” (FRANCO, 2008, p.07). A autora destaca que logo no início do século XX este campo de estudo começou a se expandir, propondo outras perspectivas de análise, distanciando-se, por exemplo, de aspectos religiosos e espirituais, bem como rejeitando uma interpelação intuitiva, e aproximando-se, nesse sentido, de uma abordagem objetiva e que levasse em consideração o contexto da mensagem.

De acordo com Franco (2008, p.12) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, sendo que a difusão dessas mensagens está intrinsecamente relacionada com o contexto no qual o sujeito está inserido. Portanto, ainda de acordo com a estudiosa, a análise de conteúdo reside essencialmente num entendimento crítico de qualquer tipo de linguagem, até porque toda linguagem emitida possui um sentido e um significado.

Franco (2008) sublinha que a metodologia de Análise de Conteúdo perpassa três etapas, sendo elas: a descrição, a inferência e a interpretação. A primeira pode ser entendida como “a enumeração das características do texto” (FRANCO, 2008, p.29). Já com relação à inferência a autora aponta que a mesma pode ser compreendida como a razão da metodologia da análise do conteúdo. Segundo Franco (2008) o pesquisador deve, durante a análise do conteúdo, produzir inferências a respeito da mensagem que está analisando, levando em consideração, é claro, os limites dessa mensagem. A autora aponta que se o pesquisador apenas descreve o que está exposto na mensagem, a análise produzida acaba tendo pouco valor, pois é necessário que o estudioso, além de realizar inferências, produza interpretações a respeito da mensagem.

Nesse sentido a autora ainda aponta que essa mera descrição das mensagens pouco contribui para que o pesquisador compreenda aspectos essenciais de seus enunciadores, sendo necessário questionar além das mensagens expostas, levando-o a descobrir características a elas relacionadas, mas

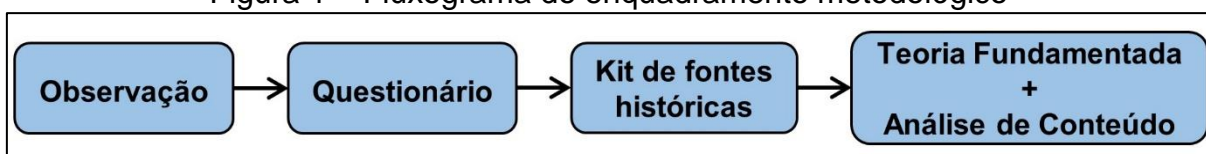
que se apresentarão a partir de uma interpretação externa. Assim “quando direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise do conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do analista” (FRANCO, 2008, p.25).

De acordo com a estudiosa, a metodologia de Análise de Conteúdo trabalha com a criação de categorias. Essa criação pode se dar em dois momentos distintos. O primeiro deles é quando o pesquisador cria categorias antes da análise dos dados, de maneira que nesta situação “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2008, p.60). Já no segundo caso o pesquisador elabora categorias a posteriori, as quais surgem de uma interpretação das mensagens veiculadas, ou seja, essas categorias “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p.61).

Destaca-se que para a análise dos dados que serão obtidos nesta pesquisa as categorias serão criadas posteriormente. Adotamos este método, pois, acreditamos – compartilhando das ideias de Franco (2008) - que a criação de categorias a priori acaba limitando às interpretações do pesquisador, pois o mesmo pode tentar apenas encaixar os dados obtidos nestas categorias. Por outro lado, acreditamos que se as categorias forem produzidas a posteriori à realização das análises, o pesquisador terá muito mais liberdade no momento de categorização desses dados.

Em síntese o enquadramento metodológico da pesquisa pode ser verificado no fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma do enquadramento metodológico



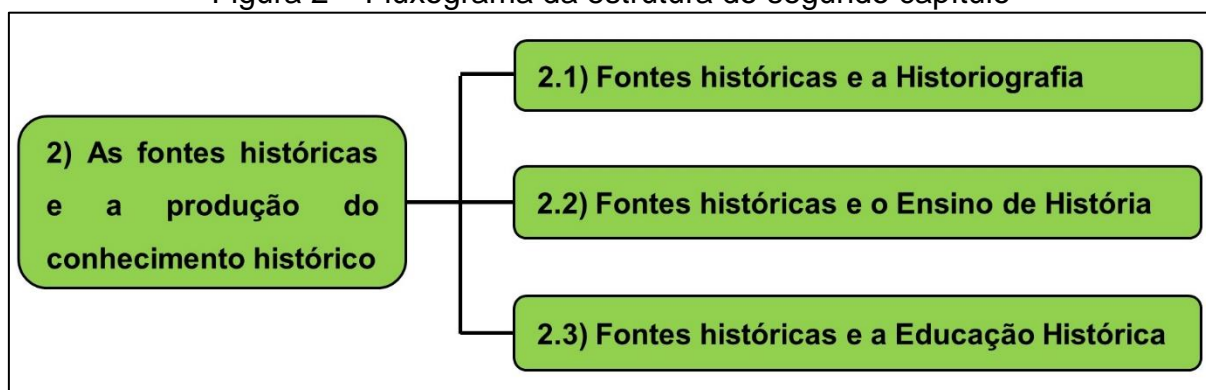
Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo 1 refere-se à parte introdutória, no qual são destacados os objetivos da pesquisa, a população de estudo, a metodologia, a justificativa para a realização do trabalho e a estruturação da dissertação.

Já o capítulo 2, intitulado “As fontes históricas e a produção do conhecimento histórico”, está dividido em três subitens. No primeiro deles, denominado “Fontes históricas e a Historiografia” é apresentado um percurso sobre as fontes históricas, que abrange desde o final do século XIX até o início do século XX na chamada “revolução documental”. O segundo, intitulado “Fontes históricas e o Ensino de História”, discute, em um primeiro momento e apoiado na dissertação de Osvaldo Rodrigues Júnior, intitulada “Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História”, a produção de três manuais específicos para o uso de professores, dando enfoque para a análise que o autor desenvolve com relação à proposta do uso de fontes históricas por esses manuais. Além disso, esse subitem apresenta a importância da utilização de fontes históricas em sala de aula. Em seguida, o subitem “Fontes históricas e a Educação Histórica”, aborda, de forma sucinta e a partir das ideias de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca, como o Ensino de História no Brasil compreende o conceito de fonte histórica. Nessa perspectiva também é discutido como o campo da Educação Histórica trabalha com este conceito, uma vez que nossa pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos desse campo. Por fim, são apresentadas duas pesquisas de estudiosas pertencentes ao campo da Educação Histórica e que abordaram a importância da interpretação, pelos alunos, de fontes históricas presentes em livros didáticos de História.

Abaixo segue o fluxograma que sintetiza a estruturação do segundo capítulo (Figura 2).

Figura 2 – Fluxograma da estrutura do segundo capítulo

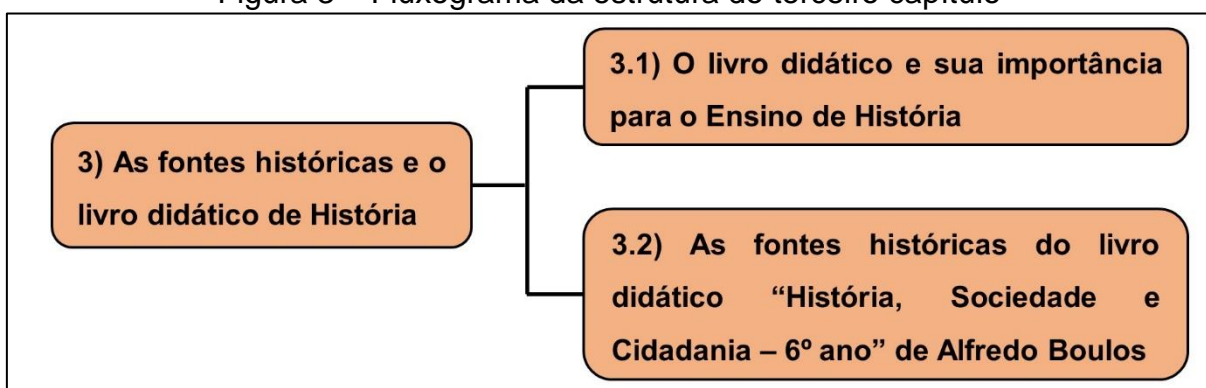


Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

O terceiro capítulo, “As fontes históricas e o livro didático de História”, expõe no primeiro subitem, denominado “O livro didático e sua importância para o Ensino de História”, considerações importantes sobre o livro didático, bem como o porquê da escolha de trabalhar com esse material. No segundo subitem, intitulado “As fontes históricas do livro didático “História, Sociedade e Cidadania – 6º ano” de Alfredo Boulos é apresentado uma discussão específica sobre o livro didático escolhido, dando enfoque a dois capítulos, sendo eles: “História e Fontes Históricas” e “O Egito Antigo e o Reino de Kush”. O primeiro capítulo será analisado porque trata especificamente das fontes históricas. Já o segundo foi escolhido, como já mencionado, levando em consideração o fato dos alunos ainda não o terem estudado.

Abaixo segue o fluxograma que sintetiza a estruturação do terceiro capítulo (Figura 3).

Figura 3 – Fluxograma da estrutura do terceiro capítulo



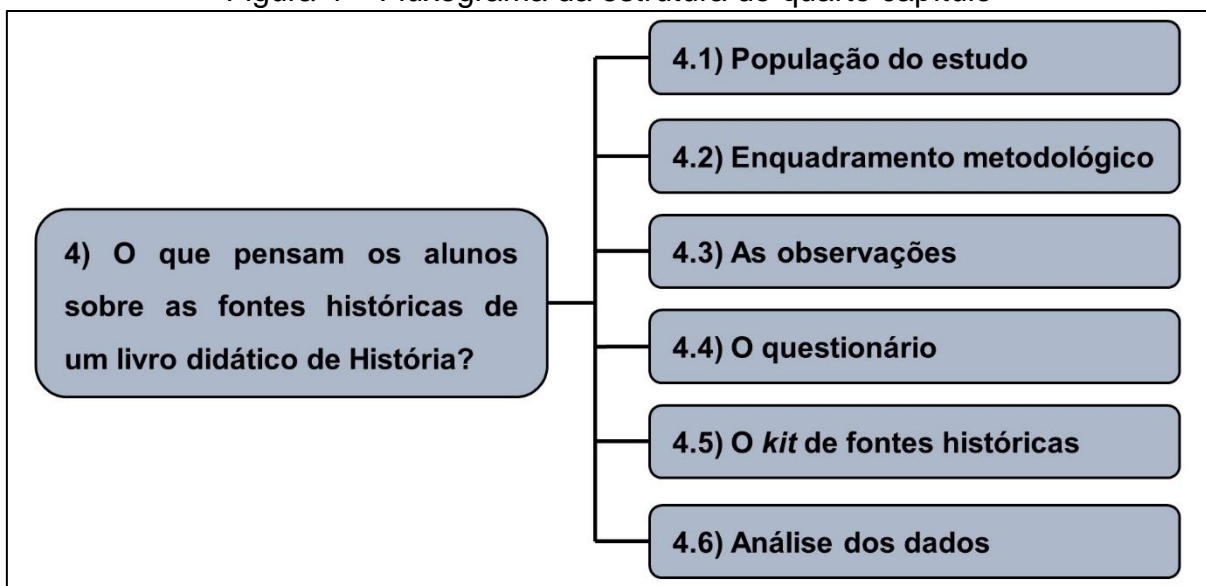
Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

O quarto capítulo, intitulado “O que pensam os alunos sobre as fontes históricas de um livro didático de História? ”, apresenta as etapas da pesquisa realizada em sala de aula e está dividido em seis subitens. O primeiro deles é a “População do estudo”, no qual são apresentados dados específicos sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Posteriormente, no tópico “Enquadramento metodológico” são descritos detalhadamente todos os recursos metodológicos utilizados. O subitem seguinte, intitulado “As observações”, apresenta a descrição das observações realizadas, concedendo enfoque sobre a maneira como o livro didático é trabalhado em sala de aula e também sobre como os alunos se relacionam com as fontes históricas nele propostas. Em seguida está o subitem “O questionário” que apresenta dados do questionário aplicado. O penúltimo subitem,

denominado “O *kit* de fontes históricas”, apresenta dados específicos sobre o *kit* de fontes históricas elaborado. Por fim, no último subitem, intitulado “Análise dos dados do *kit* de fontes históricas”, são discutidos os dados obtidos nas respostas do *kit*, apresentando assim, as categorias construídas.

Abaixo segue o fluxograma síntese da estrutura do quarto capítulo (Figura 4).

Figura 4 – Fluxograma da estrutura do quarto capítulo



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Em conclusão, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para que as fontes históricas presentes nos livros didáticos de História sejam percebidas como ferramentas importantes para a construção do conhecimento histórico, sendo fundamental trabalhá-las de modo que o aluno possa perceber a provisoriade e multiperspectividade desse conhecimento. Nesse sentido trabalhar com fontes históricas em sala de aula pode possibilitar que o aluno se aproxime do ofício do historiador, percebendo assim, sua complexidade.

## CAPÍTULO 2 – AS FONTES HISTÓRICAS E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

### 2.1 FONTES HISTÓRICAS E A HISTORIOGRAFIA

Durante o final do século XIX e início do XX o estudo e o ensino da História limitavam-se a abordar os acontecimentos passados de maneira linear, compreendendo o documento histórico como uma verdade inquestionável. O documento era, portanto, entendido como a materialização do passado, e sendo assim, capaz de apresentar os fatos como realmente haviam acontecidos. Assim “a concepção dominante na historiografia era de que a comparação de documentos permitia reconstruir os acontecimentos passados” (JANOTTI, 2005, p.11).

Conforme Samara e Tupy (2007) a principal preocupação durante este período era o de garantir a fidedignidade do documento histórico, ou seja, era necessário que o pesquisador tivesse certeza de que o documento era credível. Desta forma os “ofícios, requerimentos, atas, editais, petições, correspondência, entre outros tantos textos que emanavam da autoridade” (SAMARA; TUPY, 2007, p.22) passaram a ser os principais documentos utilizados, emergindo também, a preocupação de preservar esses registros escritos.

Entretanto, esse cenário modificou-se a partir do século XX com o advento da chamada “revolução documental”. Esta foi essencialmente idealizada por pesquisadores pertencentes ao movimento dos *Annales* (1929-1989). De acordo com Burke (2010, p.09) a criação dos *Annales* possibilitou uma “renovação dos estudos historiográficos”. Burke (2010) ainda aponta que os *Annales* defende três ideias principais. A primeira delas refere-se à mudança de uma história ancorada numa narrativa tradicional dos acontecimentos para uma “história-problema” (BURKE, 2012, p.12), ou seja, “as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador” (JANOTTI, 2005, p.13); em seguida, a ideia de considerar historicamente não apenas eventos políticos e econômicos, mas sim todas as atividades humanas, envolvendo, portanto, aspectos sociais e culturais. Por fim, a busca pelo diálogo entre as mais variadas disciplinas, procurando demonstrar a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento.

Burke (2010, p.13) sublinha que este movimento se divide em três fases, sendo que em cada uma delas destacam-se diferentes estudiosos. Na primeira fase, compreendida entre 1920 a 1945, é possível apontar nomes como o de Marc Bloch e Lucien Febvre. Burke (2010) afirma que apesar desses estudiosos apresentarem suas particularidades, os mesmos convergiam em diferentes ideias, e devido a isto, a criação dos *Annales* foi possível. Essa primeira geração conduziu “uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos” (BURKE, 2010, p.13). Já a segunda fase, compreendida entre 1945 e 1968, foi marcada por nomes como o de Fernand Braudel, bem como pela inserção de novos conceitos e métodos na disciplina histórica. Por fim, a última fase, marcada por nomes como o de Jacques Le Goff, ocorreu após 1968 e foi caracterizada pela difusão do movimento.

De acordo com Burke (2010, p.42):

Pouco a pouco os *Annales* converteram-se no centro de uma escola histórica. Foi entre 1930 e 1940 que Febvre escreveu a maioria de seus ataques [...] além de seus manifestos e programas em defesa de “um novo tipo de história” associado aos *Annales*.

Burke (2010) ainda destaca que o movimento dos *Annales* foi marcado também pela criação da revista dos *Annales*. Idealizada por Bloch e Febvre em 1929 a revista possuía como objetivo principal ampliar os olhares sobre a história, estimular novos temas históricos e promover a aproximação dessa ciência com outras áreas do conhecimento, tais como a geografia, sociologia e antropologia. Nas palavras de Janotti (2005, p.12), Febvre e Bloch “reconheciam a necessidade de uma estreita colaboração entre as disciplinas sociais e divulgavam trabalhos recentes de autores de outras áreas”.

Assim, destaca-se que devido à influência dos *Annales* o olhar sobre o que pode ser considerado um documento histórico foi ampliado. Nesse novo cenário, os estudiosos não consideram fontes históricas apenas documentos escritos e oficiais, mas sim toda produção humana, incluindo assim, no repertório do que pode ser considerado um documento histórico, por exemplo, imagens, músicas, entrevistas e artefatos. Desse modo “documentos que “falavam” com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir” (PINSKY, 2005, p.07).

Portanto,

Os documentos que fundamentam os estudos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares os mais variados. Uma infinidade de registros apresenta-se disponível atualmente para o trabalho do historiador (SAMARA; TUPY, 2007, p.67).

Sublinha-se ainda que os *Annales*, como já mencionado, impulsionaram os estudiosos a pensarem não somente na história política e econômica, mas também na social e cultural, demonstrando a importância dos aspectos do cotidiano para os estudos históricos. Desse modo destaca-se que devido as ideias de diferentes historiadores, temas históricos até então inexplorados passaram a ser alvo de investigação, bem como temas que já eram explorados passaram a ser investigados a partir de uma nova perspectiva, permitindo assim, segundo Samara e Tupy (2007), a sua retomada por meio de novos pontos de vista. É importante destacar também que novos personagens passaram a ser considerados sujeitos históricos, personagens estes que até então eram deixados de lado pela historiografia oficial.

Nesse sentido “ao identificar, portanto, outros objetos e temas, os historiadores tiveram que repensar os conceitos e os próprios domínios da História, provocando uma profunda reflexão sobre a disciplina” (SAMARA; TUPY, 2007, p.43). No livro “Domínios da História”<sup>6</sup>, por exemplo, os autores apresentam uma discussão acerca dos mais variados campos da História: da história cultural, econômica, social, das ideias, do cotidiano, dentre outros. Diante disto observa-se que os estudiosos utilizam as mais variadas fontes históricas para a realização de suas pesquisas cujas temáticas encontram-se nesses diferentes campos.

No livro “Ensino de História” os pesquisadores Kátia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves apontam para a crescente variedade de documentos históricos que podem ser utilizados na pesquisa historiográfica ao afirmarem que:

Ao uso exclusivo dos documentos escritos como fontes foi incorporada a variedade da produção da sociedade. Esse novo olhar sobre a História como campo de conhecimento fez com que a vida política deixasse de ser objeto exclusivo de pesquisa. Obras de arte, como pinturas e esculturas, documentos escritos de natureza diversa, como registros particulares, anotações domésticas, tipos variados de correspondência, formas de manifestação literária e musical, imagens fixas e em movimento, peças da vida cotidiana, enfim, tudo o que fornecesse informação sobre a vida humana aos

---

<sup>6</sup> O livro “Domínios da História” foi organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, sendo a primeira edição publicada em 1997 e a segunda em 2011. É uma produção que envolve perspectivas de inúmeros estudiosos acerca dos campos que compõem a pesquisa historiográfica.

poucos foi incorporado ao universo das fontes históricas (ABUD; ALVES; SILVA, 2010).

De acordo com Samara e Tupy (2007) a pesquisa histórica inicia-se antes mesmo da seleção e utilização de fontes históricas. Para as estudiosas o início dá-se quando ocorre a elaboração de uma questão a ser investigada, de maneira que na tentativa de responder à essa problemática, o historiador recorre à sua principal ferramenta: a fonte histórica. As autoras ainda destacam que a definição do conceito de documento histórico gira em torno de uma demasiada imprecisão, devido ao fato de que esses documentos variam “no tempo e no espaço como também, dependendo do próprio avanço da investigação histórica, demonstra estar em sintonia com os interesses pessoais e identidades culturais de cada pesquisador” (SAMARA; TUPY, 2007, p.19). Portanto, observa-se que a própria escolha das fontes está permeada pelos objetivos de cada pesquisador.

Desse modo

Se a definição e/ou a escolha do objeto de estudo se manifestam na interação entre o pesquisador e as questões que o mesmo elabora, a seleção das fontes depende também do conhecimento prévio dos diversos tipos de documentos que tratam do tema selecionado e das possibilidades de análises que os mesmos oferecem (SAMARA; TUPY, 2007, p.73).

É importante observar que as fontes históricas permitem, segundo Samara e Tupy (2007), duas perspectivas de análise. A primeira delas pode ser entendida como as representações fabricadas naquele momento, pois como todo documento histórico é produção de sua própria época, o pesquisador poderá analisá-lo levando em conta os objetivos do seu próprio momento de produção. Por outro lado, existe também a perspectiva produzida pelo pesquisador anos mais tarde, a qual implicará numa interpretação centrada principalmente na ótica e no momento atual do pesquisador.

Ainda conforme essas estudiosas o contato inicial com uma fonte histórica, seja ela de qualquer tipo, exige que o pesquisador fique atento a três aspectos essenciais. O primeiro deles diz respeito à materialidade da fonte histórica, ou seja, é fundamental a identificação dessa fonte, verificando se ela é do tipo escrito, oral, visual ou material. Em seguida o conteúdo da fonte histórica merece atenção, pois é primordial que o pesquisador entenda sobre o assunto que está sendo abordado. Por fim, é necessário que o pesquisador fique atento aos objetivos da fonte histórica, pois a mesma foi produzida com finalidades específicas.

Entretanto, Samara e Tupy (2007) consideram que a tarefa de selecionar e localizar os documentos referentes ao tema e à problemática escolhida pode ser muitas vezes árdua. Isto se deve a dificuldade do acesso a esses documentos, assim como a compreensão de que “o elenco de fontes disponíveis não se aplica, necessariamente, a todos os temas” (SAMARA; TUPY, 2007, p.78) e devido a isto, é fundamental que o pesquisador fique atento à disponibilidade das fontes históricas. As estudiosas destacam que a escolha de uma fonte histórica não é realizada de maneira arbitrária e/ou aleatória, pois é necessário que o pesquisador crie uma relação de identificação com ela, e também, que a (s) fonte (s) selecionada (s) atenda (m) aos objetivos por ele traçados.

Le Goff (2002) afirma que, segundo Marc Bloch, é ilusão imaginar que cada problemática histórica pode ser respondida por meio de um tipo de documento histórico específico. Pelo contrário, ressalta que “a história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos” (LE GOFF, 2001, p.27) e dessa maneira, o historiador pode responder a problemática levantada através de diferentes tipos de fontes históricas. Também é fundamental que o historiador saiba questionar os documentos, pois estes “só falam quando sabemos interrogá-los...; toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção” (BLOCH apud LE GOFF, 2001, p.27).

De acordo com Bloch (2001) um dos motivos para o trabalho do historiador ser extremamente complexo deve-se a impossibilidade do mesmo poder constatar os acontecimentos que estuda, tendo que recorrer, sobretudo, aos documentos históricos deixados. Em virtude disto afirma que

Estamos na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhece os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório. Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente “indireto” (BLOCH, 2001, p.69).

Considerando isto, cabe sublinhar que a História lida essencialmente com produções passadas, e nesse sentido, o historiador têm acesso a testemunhos que foram produzidos em épocas e com intencionalidades específicas. Entretanto, essas produções permitem que o historiador possa interrogá-las com o objetivo de elaborar suas próprias interpretações sobre o que já foi produzido, pois, como anuncia Bloch

(2001, p.72-73) o historiador “só chega depois de concluído o experimento, sempre. Mas, se as circunstâncias o permitirem, o experimento terá deixado resíduos, os quais não são impossíveis que perceba com os próprios olhos”.

Portanto os acontecimentos passados chegam até os pesquisadores por meio dos vestígios encontrados no tempo presente, até porque “não existe outra máquina de voltar no tempo senão a que funciona em nosso cérebro, com materiais fornecidos por gerações passadas” (BLOCH, 2001, p.74). Diante disto Bloch (2011) aponta que o passado é imutável, contudo, o conhecimento acerca desse passado é algo que sempre estará em constante progresso, transformando-se ininterruptamente.

A partir de todas as considerações anteriores, conclui-se que desde a segunda metade do século XX os documentos oficiais e escritos passaram a não serem mais as únicas fontes históricas utilizadas pelo historiador. Este profissional se vê, portanto, diante de uma infinidade de documentos que o permite investigar acerca das ações humanas ocorridas no passado. Diante disto, também foi necessária a ampliação das teorias e dos métodos utilizados pelo historiador para que essas novas fontes fossem investigadas. Portanto, temáticas e objetos até então ignorados pela historiografia tradicional passaram a ser alvo de densas investigações, bem como o diálogo com outras áreas do conhecimento passou a ser essencial para que os historiadores respondessem às problemáticas levantadas e produzissem o conhecimento histórico.

## 2.2 FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

No início do século XXI diversos manuais de didática da História foram produzidos com o objetivo de orientar os professores na prática do Ensino de História. Na dissertação intitulada “Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História” Osvaldo Rodrigues Júnior (2010, p.32) teve como principal objetivo investigar a “relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História”, e para isto, realizou uma análise de três manuais produzidos especificamente para essa prática, sendo eles: “Didática e Prática de Ensino de História” produzido por Selva Guimarães Fonseca em 2003, “Ensinar História” produzido por Marlene Rosa Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt em 2004 e “Ensino de História: fundamentos e

métodos” produzido por Circe Maria Fernandes Bittencourt em 2004. De acordo com o autor

Os manuais de Didática da História tomados como material empírico nesta dissertação são concebidos como manuais de didática específica, nos quais se propõem métodos de ensino e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, de maneira a constituírem-se como textos de uma didática específica, a Didática da História (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.33).

A partir da citação acima é possível compreender que os manuais de didática da História analisados, não são portadores de conteúdos específicos, como por exemplo, conteúdos de História Antiga ou História da América. Esses manuais apresentam, na verdade, orientações teórico-metodológicas para a prática docente em sala de aula, elucidando assim, elementos importantes para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

Ainda de acordo com este autor os manuais de didática da História escolhidos pertencem ao código disciplinar da Didática da História. Ana Claudia Urban afirma, em sua tese, intitulada “Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha”<sup>7</sup>, que esse código, entendido como uma construção histórica, “agregou idéias sobre o que é ensinar e aprender, sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor” (URBAN, 2009, p.06). A pesquisadora utiliza a definição de código disciplinar proposta pelo estudioso espanhol Raimundo Cuesta Fernández, que também é utilizada por Osvaldo Rodrigues Júnior.

Apoiando-se nas ideias desse estudioso, Rodrigues Júnior (2010, p.35) aponta que esse código é formado pela “cultura escolar”, a qual abrange os fundamentos do ensino, e também pela “cultura da escola”, a qual engloba as práticas profissionais. A primeira cultura é formada pelo que Fernández (1997) intitula “textos visíveis”, sendo eles: “os manuais didáticos, as legislações educacionais e os documentos normativos em geral” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.35-36); e, em detrimento, a segunda pode ser entendida como os “textos invisíveis”, pois se remetem especificamente à prática docente. Em convergência com essas ideias, Urban (2009, p.31) aponta que em sua pesquisa:

---

<sup>7</sup> De acordo com a pesquisadora “a intenção da investigação foi identificar a natureza do código disciplinar da Didática da História presente em manuais e legislação voltados à formação de professores, como também na percepção de professores e alunos envolvidos em discussões sobre o ensino e aprendizagem em História em realidades diferentes” (URBAN, 2009, p.06).

Tomou-se o conceito de código disciplinar para analisar as disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem em História e inferiu-se que, historicamente, se constituiu um código disciplinar da Didática da História, que pode ser analisado por meio dos “textos visíveis”, ou seja, pelos manuais, pelos programas escolares e pela legislação pertinente. Também podem ser percebidas por meio dos “textos invisíveis”, que são justamente as práticas, as vivências do professor.

Isto posto, aponta-se que na análise dos três manuais de Didática da História selecionados, Rodrigues Júnior (2010) privilegiou três aspectos: tempo histórico, fontes históricas e conceitos históricos. Segundo o autor este recorte deu-se devido ao fato de que esses três aspectos “são elementos constitutivos da estrutura da ciência da História”, sendo assim, partes essenciais da construção do conhecimento histórico.

Num primeiro momento de análise desses manuais, Rodrigues Júnior (2010) faz uma caracterização geral, apresentando, por exemplo, o ano da produção, a editora responsável pela publicação, e também se os manuais fazem ou não parte de alguma coleção. No caso do primeiro manual o autor salienta, a partir da introdução presente no próprio manual, que o objetivo principal foi o de buscar demonstrar as diversas experiências vivenciadas pela autora em sua prática docente e, portanto, “Fonseca apresenta o seu manual como resultado de toda experiência acumulada como professora do ensino básico e superior” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.48). É possível notar que toda essa bagagem que Fonseca apresenta no manual pode servir para que seus leitores, sobretudo professores atuantes e futuros professores, tenham contato com aspectos da prática docente que ainda não vivenciaram, o que poderá proporcionar um melhor entendimento acerca do ambiente escolar.

Com relação ao segundo manual de Didática da História Rodrigues Júnior (2010, p.55) destaca que, de acordo com as autoras, o livro apresenta essencialmente “questões ligadas à metodologia e prática do ensino de História” e é destinado, sobretudo, para professores de formação inicial ou continuada. Já o terceiro manual possui como propósito principal “discutir a formação do professor de História nas suas variáveis” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.60).

Após apresentar a organização específica desses três manuais de Didática da História o estudioso discute como os três aspectos mencionados anteriormente aparecem em cada manual. Destaca-se que o foco aqui será explicitar, de acordo

com as considerações deste autor, como o trabalho com fontes históricas aparece nesses manuais e, nesse sentido, como orientam o trabalho com essas fontes históricas em sala de aula.

A primeira problemática com relação a essa temática foi: “qual a concepção de fonte histórica presente nos manuais?” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.73). Após as análises o pesquisador verificou que a ideia de fonte histórica apresentada é a de que nenhuma fonte fala por si só; é preciso questioná-la, é preciso interrogá-la, pois somente assim, a mesma poderá ser utilizada como um documento histórico profícuo para a construção do conhecimento histórico. O autor destaca que também foi possível perceber a concepção de fonte histórica enquanto um produto cultural, ou seja, enquanto uma produção específica de determinada época, permeada por diversas intencionalidades. Assim o autor constatou que “ocorre uma correspondência entre a História, como ciência, a partir das contribuições da Teoria da História e as concepções de fontes históricas presentes nos manuais analisados” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.74). Portanto, observa-se que as autoras apresentam, mesmo que de forma não explícita, um referencial teórico-historiográfico no momento em que abordam sobre a temática “fontes históricas” em seus manuais, o que permite perceber essa aproximação com a História enquanto ciência.

A segunda problemática foi: “existe relação entre as concepções teóricas e as orientações à prática presentes nos manuais?” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.75). Na resposta desta questão o estudioso aponta para uma contradição, pois se de um lado as autoras apresentam uma aproximação com a ciência da História, ao enfatizarem a necessidade do pesquisador interrogar as fontes e como fazê-lo, por outro lado, exprimem uma distinção entre o ofício do historiador e do professor de História. A partir dos dados dessa questão Rodrigues Júnior (2010) observou que em muitas partes dos manuais as autoras se referem à transformação do documento histórico para um material didático, e que diante disto, extingue-se a perspectiva de aproximar, da sala de aula, o conhecimento da História enquanto ciência.

Ao final de sua pesquisa o autor constatou que os três aspectos analisados nesses manuais “não foram tomados pela sua natureza epistemológica, mas sim no sentido de transpô-los para o método de ensino” (RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p.122). Nesse sentido é possível observar que as práticas de ensino não são pensadas a partir dos princípios da História enquanto ciência, mas sim que esses

princípios devam ser transmutados para a prática em sala de aula, adequando-se às especificidades do ambiente escolar.

Isto posto, nota-se que as fontes históricas são essenciais para a construção do conhecimento histórico, até porque só é possível estudar o passado a partir delas. A partir das discussões apresentadas na dissertação de Osvaldo Rodrigues Júnior observa-se também que as fontes históricas sempre foram alvo de preocupação dos estudiosos. As professoras que produziram os três manuais, por exemplo, discutiram sua importância e preocuparam-se em apresentar orientações para sua utilização em sala de aula.

O uso de fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem tem objetivos que podem variar, podendo ser, por exemplo, o de aproximar o aluno da produção do conhecimento histórico, o de levar o aluno a entrar em contato com a materialidade da fonte e o de instigar o aluno a pensar sobre as diversas produções acerca do passado. Apesar dessa variação de objetivos é preciso ter em mente que as fontes não são meras ilustrações e nem cópias fiéis do passado, e que devem ser analisadas levando em conta suas especificidades e limitações.

Nesse sentido ao argumentar sobre a utilização de fontes históricas em sala de aula Samara e Tupy (2007) destacam que as mesmas podem e devem ser problematizadas desde as esferas mais básicas de ensino. Diante disto sublinham etapas primordiais durante o processo de investigação desses documentos em sala de aula. Primeiramente seria necessário elaborar a problemática a ser pesquisada. Em seguida feita a seleção de documentos à qual possibilite que o professor e o aluno respondam a essa problemática. Após isto, a contextualização e a interpretação da fonte aparecem como processos essenciais para que possa ser, por fim, construída uma narrativa (nos limites da fonte) acerca do que foi investigado. Levando isto em consideração as autoras apontam que o papel do professor é primordial no sentido de “orientar seus alunos a lidar com a diversidade de dados, pois são cada vez mais raras as análises históricas alicerçadas por um único tipo de documento” (SAMARA; TUPY, 2007, p.68).

Bacellar (2015) também aponta questões essenciais no que se refere ao uso das fontes tanto em sala de aula quanto fora dela. A primeira delas diz respeito à contextualização. É fundamental que o pesquisador investigue quando e por quem a fonte foi produzida, até porque “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2005,

p.63). A necessidade em se entender o contexto no qual o documento histórico foi produzido é de suma importância, pois o significado das palavras pode diferir do que atualmente é.

Em seguida o autor assinala que o olhar crítico sobre a fonte também é imprescindível. Isto se deve ao fato de que quem produz algo, o produz com alguma intencionalidade, tendo em vista seus interesses, e, portanto, as fontes estão carregadas de subjetivismo. Nesse sentido “não conhecer os valores, os interesses, os problemas, as técnicas e os olhares expressos por cada um deles implica uma leitura acrítica do documento, ou seja: o seu emprego como mera ilustração de análise produzida” (SAMARA; TUPY, 2007, p.118).

Outro aspecto refere-se a “perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornecer” (BACELLAR, 2005, p.68). Aqui reside a importância em compreender que as fontes são produzidas visando atender as problemáticas de sua época, e que, portanto, apenas respondem as questões que para ela são direcionadas, até porque, como já mencionado, nenhum documento fala por si só. Nessa perspectiva Samara e Tupy (2007, p.82) consideram que “subentende, de fato, que o trabalho com um registro histórico envolve, pelo menos, a “verdade” de quem o produziu e a “verdade” de quem o interpreta”.

Ainda de acordo com essas autoras (2007) é necessário que o historiador tenha conhecimento acerca da época em que a fonte histórica foi produzida, pois somente a partir disto poderá contextualizar de forma precisa o documento, bem como “exaurir todas as informações passíveis de serem coletadas em cada documento” (SAMARA; TUPY, 2007, p.68-69).

Já Pereira e Seffner (2008) defendem que a utilização de fontes históricas em sala de aula contribui de forma significativa para que os alunos aprendam História, almejando não os transformar em historiadores, mas sim possibilitar que os mesmos entendam como a construção do conhecimento histórico é possível, percebendo que esse conhecimento é fundamental para que possam compreender o mundo no qual vivem. Diante disto, os estudiosos destacam que é essencial “pensar e propor alternativas pedagógicas que incluam a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula de história do ensino fundamental e médio, as mesmas fontes com as quais os pesquisadores criam relatos sobre o passado” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.114).

Além de destacar a importância do uso de fontes históricas para a construção do conhecimento histórico, Pereira e Seffner (2008) também apontam para um problema recorrente com relação a este uso. Na maior parte das vezes a fonte é utilizada em sala de aula apenas como uma ilustração ou como comprovação da fala do professor e diante disto, “perde-se de ensinar as crianças o papel que as fontes assumem no interior de cada geração e de cada uso que delas se faz” (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p.123). Portanto é necessário ter em mente que

O uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade do conhecimento histórico. [...]. A produtividade do uso de fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.126).

Ademais Pereira e Seffner (2008) sublinham que para se trabalhar com fontes históricas em sala de aula é necessário que o professor disponha de uma ampla base teórica, metodológica e pedagógica, a qual possibilite que o mesmo desenvolva um trabalho significativo com as fontes. Assim sendo, o objetivo do professor não deve ser de apenas ensinar os alunos a ler os documentos, mas sim ensiná-los a “desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo” (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p.127).

Já Cainelli e Schmidt (2006), ao apresentarem um percurso da importância do uso do documento para o Ensino de História, destacam, como já abordado anteriormente, que durante o século XIX o documento era visto como uma “prova irrefutável da realidade passada que deveria ser transmitida ao aluno” (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p.90-91), sendo este aluno visto apenas como um receptor passivo. Nessa perspectiva os utilizadores reais dos documentos eram os professores e não os alunos, de maneira que os primeiros utilizavam esses documentos somente para comprovar seu próprio discurso.

O cenário modificou-se na primeira metade do século XX com a vinda da chamada “Pedagogia da Escola Nova”, a qual propôs uma mudança na forma de utilizar o documento histórico em sala de aula. De acordo com as autoras foi nesse momento que o aluno passou a ser o centro da aprendizagem e o documento a ser visto como um motivador capaz de auxiliá-lo no contato com eventos passados.

Todavia, foi somente com a renovação historiográfica, também já mencionada anteriormente, que ocorreu uma “renovação da concepção de documento histórico e

da relação do historiador com ele” (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p.93). De prova inquestionável o documento passou a ser compreendido como um “testemunho do real, o qual fala quando é perguntado” (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p.94). Assim, a utilização do documento em sala de aula também foi repensada, reforçando a ideia de um aluno ativo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Após as considerações deste subitem é possível observar que o trabalho com fontes históricas está cada vez mais presente no cotidiano da sala de aula, até porque o uso das fontes é imprescindível para que o aluno perceba como a construção do conhecimento histórico é possível. Contudo, é preciso ter em mente que o papel do professor é essencial durante este trabalho, pois o mesmo deverá orientar o aluno no processo de interpretação dessas fontes, para que assim, as mesmas não sejam vistas como cópias fiéis do passado, nem como corroborações da fala do professor ou como meras ilustrações.

### 2.3 FONTES HISTÓRICAS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Este tópico discutirá, num primeiro momento e sucintamente, a maneira como alguns pesquisadores do Ensino de História no Brasil compreendem o conceito de fonte histórica. Também será apresentado como o campo de estudo da Educação Histórica, no qual nosso trabalho está ancorado, compreende esse conceito.

Uma das mais expressivas pesquisadoras do Ensino de História no Brasil, Circe Bittencourt, aponta que ao utilizar documentos históricos em sala de aula o professor não pode jamais almejar que seus alunos se transformem em mini-historiadores, pois “para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História” (BITTENCOURT, 2008, p.328). Segundo a estudiosa as fontes históricas são para os historiadores a principal ferramenta de seu ofício, o caminho pelo qual podem escrever a história. Nesse sentido, assinala que é imprescindível distinguir a diferença da utilização de fontes históricas em sala de aula, como um material didático, de sua utilização pelo historiador, até por que:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos

acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento histórico foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2008, p.329).

Portanto é necessário ter em mente que uma mesma fonte histórica pode ser utilizada tanto por historiadores quanto por professores e alunos em sala de aula, mas com finalidades distintas.

Apoiando-se no pesquisador Henri Moniot (1993), Bittencourt (2008) afirma que o historiador escolhe suas fontes históricas a partir da problemática que pretende responder, de modo que essa escolha implica num domínio do período e dos conceitos retratados na fonte. Em contrapartida, ao trabalhar com fontes históricas em sala de aula, o professor deve ficar atento e levar em consideração alguns aspectos, os quais muitas vezes podem ser vistos como obstáculos para um trabalho produtivo. Segundo Bittencourt (2008) é necessário que o professor fique atento ao vocabulário da fonte, que muitas vezes pode ser complexo para os alunos, e também à extensão do documento, pois muitas vezes o tempo da aula não permite uma análise consistente. Logo, no momento da escolha de um documento para ser trabalhado em sala de aula é essencial “lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade” (BITTENCOURT, 2008, p.330).

A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca também assinala, em seu livro “Didática e Prática do Ensino de História”, que ao longo dos últimos 20 anos os pesquisadores do campo do Ensino de História no Brasil debruçaram-se em investigar a crescente utilização de diferentes fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. De acordo com a autora

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidas nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. [...]. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades” (FONSECA, 2009, p.163).

Referenciando o pesquisador Marcos Silva (1985), Fonseca destaca que as diferentes linguagens históricas (diferentes tipos de fontes históricas) devem ser

pensadas em seu contexto de produção, apontando que tanto historiadores, alunos e professores necessitam compreendê-las como expressão de determinada época e memória.

Portanto, essas pesquisadoras do Ensino de História no Brasil compreendem o conceito de fonte histórica como um “registro do passado” (BITTENCOURT, 2008, p.331). Nesse aspecto o significado conferido às fontes históricas é o de validade do passado, ou seja, as fontes podem possibilitar uma compreensão precisa dos acontecimentos ocorridos, de modo que o passado é legitimado pela existência dessas fontes.

Já o campo da Educação Histórica, de acordo com Cainelli e Schmidt (2011), surgiu na Inglaterra por volta da década de 1970 e desde então tem se difundido em diferentes países do mundo. Sublinha-se que pesquisadores brasileiros e portugueses mantêm atualmente uma intrínseca relação nas pesquisas desenvolvidas nesta área, sendo que, “as relações entre os grupos brasileiro e português já possuem uma década” (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p.10).

De acordo com Barca (2011) a Educação Histórica possui como prioridade investigar os sujeitos da aprendizagem e do ensino, sobretudo alunos e professores, e devido a isto, a escola é, prioritariamente, o campo de pesquisa por excelência. Levando isto em consideração salienta-se que as pesquisas realizadas nesta área abrangem inúmeras possibilidades de análise, dentre elas: “aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e narrativas históricas” (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p. 12). Barca (2011, p.36) também aponta que a Educação Histórica também possui como propósito “aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir das ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História”.

O campo da Educação Histórica trabalha com a ideia de evidência histórica. É necessário destacar que fonte histórica e evidência histórica são categorias distintas, de modo que as fontes servem para que o pesquisador descubra as evidências históricas com o objetivo de responder uma problemática.

Uma das grandes contribuições da pesquisadora portuguesa Ana Catarina Gomes Lage Ladeira Simão, na tese intitulada “A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário” foi a de investigar

quais eram as compreensões de alunos do 8º e 11º ano de escolaridade acerca do conceito de evidência histórica.

Assim, com o objetivo de abordar o conceito de evidência histórica, a estudiosa direciona seu olhar para alguns filósofos da História, e dentre eles, destaca Robin George Collingwood. No livro “A Ideia da História” Collingwood (2001, p.18) aponta que a História pode ser compreendida como uma ciência a partir do momento em que o pesquisador levanta questionamentos para serem respondidos, até porque qualquer ciência reside na ideia de investigar algo ainda não conhecido, almejando assim, seu conhecimento. No caso da História o autor aponta que o conhecimento acerca do passado só é possível através dos documentos (fontes históricas) e nesse sentido destaca que “um documento é uma coisa que existe num determinado sítio e em dado momento e uma coisa de tal espécie que o historiador, ao pensar nele, pode obter respostas para as perguntas que faz acerca de acontecimentos passados” (COLLINGWOOD, 2001, p.21).

Collingwood (2001) ainda destaca que o ofício do historiador envolve três etapas principais, sendo elas: seleção, interpretação e crítica, as quais estão diretamente ligadas ao trabalho com fontes históricas. De acordo com o autor o historiador “selecciona delas o que lhe parece importante, omitindo o resto; interpola nelas coisas que elas não dizem explicitamente; e critica-as, rejeitando ou emendando aquilo que considera devido a informações erradas ou a falsidades” (COLLINGWOOD, 2001, p.358).

Dessa maneira é possível observar que as fontes históricas não devem ser compreendidas como um “conhecimento histórico pré-fabricado, destinado a ser engolido e vomitado pelo espírito do historiador” (COLLINGWOOD, 2001, p.372), mas sim como um conhecimento que possibilitará diferentes interpretações acerca de seu conteúdo. Verifica-se, portanto, que a função do pesquisador não é simplesmente reproduzir o que a fonte “diz”, pois é fundamental que o mesmo produza interpretações e críticas a seu respeito.

Portanto a evidência histórica só é possível a partir de um conjunto de fatores, e dentre eles estão às fontes históricas e a interpretação. Nesse sentido Simão (2007, p.294) destaca, a partir de uma conferência apresentada por Rosalyn Ashby na cidade de Braga, “que a evidência histórica se situa entre o que passado deixou para trás, as fontes históricas e a interpretação que o aluno faz das mesmas, num esforço de reconstrução do passado com base na evidência”.

Após todas as considerações acima se observa que os pesquisadores do campo do Ensino de História no Brasil e os pesquisadores do campo da Educação Histórica apresentam perspectivas distintas acerca do conceito de fonte histórica. Os primeiros concebem que as fontes históricas podem possibilitar uma “reconstrução” dos acontecimentos passados, e nesse aspecto, as fontes assumem uma função de validação desse passado. Em contrapartida, os pesquisadores do segundo campo defendem que as fontes históricas são um caminho para entender as evidências históricas, para compreender assim, o passado.

Isto posto destaca-se que serão abordados neste momento duas pesquisas que utilizaram fontes históricas propostas em livros didáticos de História e que pertencem ao campo da Educação Histórica. A estudiosa portuguesa Maria Gorete Moreira publicou em 2004 a dissertação intitulada “As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto da sala de aula”. A população alvo de seu estudo foram alunos do 8º ano de escolaridade, com idades entre 13 e 14 anos. Seu estudo centrou-se em três objetivos principais: 1) perceber como os alunos incorporavam em sua aprendizagem as informações veiculadas pelas fontes históricas presentes no manual didático; 2) investigar as concepções que os alunos apresentavam sobre o manual; 3) identificar as principais dificuldades dos alunos no trabalho com fontes. Destaca-se que para realizar sua investigação a pesquisadora aplicou questionários e entrevistas, utilizando posteriormente a metodologia da teoria fundamentada (*Grounded Theory*) para a categorização dos dados.

De acordo com Moreira (2004) as pesquisas realizadas sobre os manuais escolares limitam-se a perspectivas quantitativas, resumindo-se essencialmente a porcentagem de professores que os utilizam e a porcentagem de alunos que os possui. Diante disto observa-se que aspectos importantes, tais como a utilização do livro didático por professores e alunos, são alvos de pouca investigação. Nesse sentido a estudiosa aponta que a importância de sua pesquisa reside no fato de que “os alunos enquanto sujeitos da educação nunca foram ouvidos no que diz respeito aos manuais. Para estes, o manual é um livro obrigatório, cuja ausência pode conduzir a falta de material didático” (MOREIRA, 2004, p.25).

Com o objetivo de definir o conceito de fonte histórica Moreira (2004) apresenta ideias de diferentes estudiosos, apontando que:

As fontes podem ser de muitas classes e de natureza muito variada. As palavras de Marrou, Collingwood, Lucien Febvre ou Mattoso denotam a amplitude do conceito de fontes históricas que é tudo o que permite responder a uma pergunta atual sobre o passado da presença do homem que nos precedeu. Essa resposta é provisória e construída pelo historiador com base na evidência (MOREIRA, 2004, p.47).

A partir da citação pode-se perceber que a autora destaca a complexidade da diversidade das fontes. E considera também que tudo do passado que puder ser usado para responder a uma problemática do presente pode ser considerada uma fonte, chamando a atenção para o trabalho árduo do historiador, bem como para a provisoriabilidade do conhecimento histórico.

Ao abordar a relação entre as fontes e o Ensino de História a estudiosa apresenta considerações importantes para o nosso trabalho. Primeiramente, apoiando-se nas ideias da inglesa Hilary Cooper (1992), Moreira (2004) aponta que muitas vezes as fontes históricas não são realmente utilizadas de maneira proveitosa em sala de aula, sendo, portanto, vistas apenas “como vestígios curiosos e engraçados” (MOREIRA, 2004, p.48). Nesse sentido o papel das fontes se reduz a um mero estímulo para que os alunos se interessem pela História, não sendo compreendidas como uma ferramenta que possibilitará o conhecimento acerca do passado.

De acordo com Moreira (2004) a utilização de fontes históricas em sala de aula é capaz de impulsionar um envolvimento maior do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como de possibilitar o desenvolvimento de competências e inferências a partir da interpretação dessas fontes. Assim “tal como o historiador, o aluno aprenderá a construir suas explicações históricas, uma vez que é chamado a um contacto concreto e activo com a fonte histórica” (MOREIRA, 2004, p.49).

Outro aspecto destacado pela autora reside no fato de que as fontes históricas propostas no livro didático devem estar adequadas à faixa etária dos alunos, pois caso contrário os mesmos não conseguirão produzir uma análise profícua. Ainda sim é essencial que o professor fique atento a quantidade de fontes trabalhadas na aula, bem como para a importância de apresentar aos alunos fontes de natureza e perspectivas diferentes. Portanto o uso de fontes durante as aulas de História pode possibilitar

Um conhecimento válido do passado, baseado em questões e num diálogo constante com os testemunhos e também com as interpretações de outros historiadores. Os alunos precisam de exercitar o pensamento crítico e de aprender a selecionar as respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente (MOREIRA, 2004, p.50).

Isto posto destaca-se que uma das metodologias de investigação utilizadas pela pesquisadora foi o questionário, dividido em duas partes. A primeira delas composta por perguntas essencialmente direcionadas a interpretação dos conteúdos presentes nas fontes históricas selecionadas. Segundo Moreira (2004) essas perguntas buscavam perceber se os alunos limitavam-se a copiar as mensagens veiculadas pelas fontes ou se as reformulavam, e se sim, o grau de coerência dessas reformulações. Tais perguntas procuraram identificar se os alunos conseguiam interpretar fontes de suportes diferentes, bem como as conclusões que apresentavam a partir da interpretação das mesmas. Já a segunda parte procurou indagar que tipo de fonte os alunos privilegiavam no momento das respostas, questionando sobre o porquê desse privilégio. Por fim, procurou-se identificar quais eram as principais dificuldades por eles apresentadas no trabalho com as fontes.

Cabe enfatizar que a estudiosa escolheu o livro didático que havia sido adotado na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Após a análise dos conteúdos que compunham esse material optou por trabalhar com o tema “A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial”. Destaca-se que Moreira aplicou um estudo piloto. Esse estudo começou com a exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do conceito “revolução”. Moreira afirma que as ideias mais pertinentes ao tema foram registradas no quadro negro. Após isto, pediu que os alunos abrissem o livro didático e confrontassem suas ideias prévias com a imagem ali apresentada, para que posteriormente, detectassem aspectos da revolução agrícola apresentados no livro. Após isto, aplicou as duas partes do questionário.

A pesquisadora afirma que a aplicação do estudo final seguiu os mesmos parâmetros do estudo piloto. Após o término da recolha de dados, iniciou a análise das respostas levando em consideração os seguintes critérios: “se eram uma cópia de elementos do manual; se havia reformulação ou tentativa de reformulação na mensagem do manual; se os alunos emitiam sua opinião; que argumentos utilizavam” (MOREIRA, 2004, p.112).

Após a análise das repostas dos alunos foi possível à identificação de quatro níveis conceituais, segundo Moreira (2004, p.114). O primeiro deles, intitulado “cópia”, divide-se em “fragmentos”, no qual ocorre uma utilização e cópia de partes isoladas das fontes, e “chapa”, na qual ocorre uma “cópia integral de parte da informação das fontes” (MOREIRA, 2004, p.114). Posteriormente está o nível “reformulação de mensagem” caracterizado pela listagem de aspectos das fontes na tentativa de reformular a mensagem ali exposta. No terceiro, denominado “opinião emergente”, ocorreu a seleção de elementos das fontes de forma clara e coerente, bem como a reformulação das mensagens apresentadas. De acordo com Moreira (2004, p.114) neste nível ocorre “a utilização de alguns argumentos do senso comum para justificar uma posição valorativa”. Por fim, o nível “opinião fundamentada”, no qual ocorre a reformulação, histórica ou não, das mensagens veiculadas nas fontes a partir de uma perspectiva crítica e pessoal.

De acordo com Moreira (2004) a maior parte das respostas dos alunos se concentrou no nível “reformulação de mensagem”, e em detrimento, apenas uma resposta no nível “opinião fundamentada”.

A primeira conclusão apresentada pela pesquisadora foi a de que a importância das fontes para os alunos está relacionada com a quantidade de informações consideradas úteis, e dessa maneira, “uma das razões que levou os alunos a rejeitar ou privilegiar determinada fonte foi a quantidade de informação que veiculava” (MOREIRA, 2004, p.129). A autora concluiu ainda que os alunos apresentam maior dificuldade na análise de fontes iconográficas, o que pode significar, segundo Moreira (2004, p.135), “que os professores não as utilizam nas aulas ou que não lhes prestam a devida atenção”.

Já para o desenvolvimento de sua tese Ana Catarina Simão utilizou fontes históricas presentes num livro didático de História com o objetivo, como já mencionado anteriormente, de investigar quais eram as concepções apresentadas por alunos do 8º e 11º ano de escolaridade acerca do conceito de evidência histórica. Segundo Simão (2007, p.05) a finalidade do estudo foi “compreender melhor o pensamento histórico dos alunos para poder potenciar o aparecimento de ideias mais sofisticadas nesta área da evidência, tão essencial para a construção do conhecimento histórico”. Para investigar as concepções de evidência apresentadas pelos alunos a estudiosa elaborou quatro questões problematizadoras, sendo elas: “como utilizam os alunos as fontes históricas? Que compreensão apresentam acerca

da natureza das fontes? Que ideias apresentam os alunos acerca do papel do historiador? Que concepções apresentam de Passado e de História? ” (SIMÃO, 2007, p.96). O estudo foi composto por cinco etapas: uma exploratória, três piloto e uma final. Nota-se que Simão (2007) optou por utilizar para a coleta de dados, a técnica de questionários escritos e entrevistas, e para a análise desses dados utilizou a metodologia da teoria fundamentada (*Grounded Theory*).

Observando esta perspectiva sublinha-se que a estudiosa, ao retirar as fontes históricas do manual, elaborou, no estudo final, uma espécie de *kit* de fontes históricas, o qual foi composto pelas fontes selecionadas. Segundo Simão (2007) cada fonte foi individualmente impressa em folhas de papel A5 com o objetivo de “lembrar ao aluno que se tratava de fontes diversas e conscientizá-lo dessa individualidade e multiplicidade” (SIMÃO, 2007, p.126).

Atentando-nos para o estudo final destaca-se que a pesquisadora entregou aos alunos o *kit* com as fontes escritas e iconográficas e também o questionário, o qual possuía questões referentes a interpretação das mesmas. Simão destaca que preliminarmente foram feitas duas questões iniciais (as quais denomina “*step questions*”) com o intuito de que os alunos percebessem o assunto das fontes.

De acordo com a pesquisadora ao final da pesquisa foi possível a identificação de seis níveis conceituais. No primeiro deles, intitulado “evidência como cópia do passado” (SIMÃO, 2007, p.151), a fonte histórica é entendida pelos alunos como sendo uma cópia fiel do passado. Os alunos também retiram das fontes mensagens avulsas, e na maioria das vezes, sem nexos. Nesse sentido “mostram dificuldade na compreensão (e reformulação) da informação da fonte” (SIMÃO, 2007, p.151). No que diz respeito à utilização de fontes de natureza diferentes, a estudiosa percebeu que os alunos que se situaram neste nível utilizam na maior parte das vezes apenas uma fonte para responder à questão colocada. Já no segundo nível, denominado “evidência como informação” (SIMÃO, 2007, p.172), os alunos entendem a fonte como sendo capaz de dar acesso direto ao passado. Destaca-se que neste nível os alunos concedem demasiada importância a quantidade de informações contidas nas fontes, revelando um entendimento geral das mesmas. A pesquisadora argumenta que os alunos que se situaram neste nível apresentaram uma busca constante pela informação mais correta ou mais verdadeira, privilegiando as fontes escritas em detrimento das iconográficas.

Em seguida está o nível “evidência como testemunho ou conhecimento” (SIMÃO, 2007, p.194). Neste situaram-se os alunos que entendem que a fonte histórica possui informações que devem ser averiguadas quanto a sua veracidade, compreendendo também que “evidência e informação são elementos diferentes a considerar numa fonte” (SIMÃO, 2007, p.194). De acordo com a estudiosa os alunos deste nível também procuraram entender o passado a partir de suas experiências cotidianas e pessoais. E buscaram reformular as mensagens apresentadas nas fontes, apesar da maioria das vezes assumirem para si o ponto de vista de seus autores. Sendo assim “os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes – não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução” (SIMÃO, 2007, p.194). Já no quarto nível, nomeado “evidência como prova”, a autora afirma que os alunos apresentaram uma compreensão global das fontes, não elaborando simplesmente meras reproduções das mensagens ali veiculadas. Segundo Simão (2007, p.216) neste nível “emerge de forma simples a consciência da evidência, bem como um ponto de vista pessoal acerca das mensagens das fontes e dos autores”.

No penúltimo nível, intitulado “evidência restrita”, os alunos já apresentam uma tentativa de fazer inferências sobre as fontes, emergindo, portanto, “a consciência da inferência a partir da evidência” (SIMÃO, 2007, p.239). Segundo a autora neste nível são construídas inferências baseadas essencialmente nas informações veiculadas pelas fontes. Também já ocorre a compreensão da necessidade de interrogar as fontes, entendendo que serão úteis apenas a partir do momento em que o pesquisador as questionar. Por fim, o último, denominado “evidência em contexto”, é considerado por Simão (2007) o nível em que as respostas são as mais elaboradas. Neste os alunos são capazes de perceber que as fontes estão ligadas ao seu contexto de produção e que devem, portanto, serem entendidas “no seu contexto histórico para saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu” (SIMÃO, 2007, p.256). Ademais, também compreendem que a interpretação de cada fonte depende dos olhares, das questões e das teorias utilizadas por cada historiador.

É imprescindível destacar que a partir das respostas dos alunos Simão (2007) também conseguiu identificar diferentes ideias acerca do papel do historiador. No primeiro nível, por exemplo, os alunos compreendem que a tarefa do historiador é basicamente “encontrar a fonte certa e “contar” a fonte fielmente, sem erros”

(SIMÃO, 2007, p.151). Por outro lado, no último nível, os alunos já compreendem que o historiador “reconstrói” o passado por meio das interpretações acerca das fontes históricas, apoiando-se para isso, em teorias e metodologias.

Assim, Simão (2007) aponta que:

Constata-se que há um grande investimento que deve ser feito, em sala de aula, na utilização de fontes [...]. A História é reconstruída através das fontes e a evidência assenta na utilização das mesmas para resolver questões históricas. Deve ser feito um grande investimento na utilização de fontes para potenciar conceitos de evidência mais sofisticados nos alunos (SIMÃO, 2007, p.288).

Em suas conclusões Ana Catarina Simão aponta que os níveis “evidência como informação”, “evidência como testemunho ou conhecimento” e “evidência como prova” foram os que mais predominaram nas respostas dos alunos. Entretanto, a autora destaca que a distribuição desses níveis, no que diz respeito ao grau de escolaridade, apresenta uma significativa diferença, sendo que “os alunos do 11º ano de escolaridade situaram-se globalmente em níveis de pensamento sobre a evidência mais elaborados do que os do 8º ano” (SIMÃO, 2007, p.301).

Neste tópico, portanto, foi apresentado como alguns estudiosos da área do Ensino de História e da Educação História entendem o conceito de fonte histórica. Como nossa pesquisa está inserida no segundo campo é necessário reforçar que fonte histórica e evidência histórica são categorias diferentes, de maneira que a evidência histórica só é possível a partir de um conjunto de fatores, e dentre eles estão às fontes históricas e a interpretação. Também foram apresentados os dois estudos norteadores dessa pesquisa, destacando a importância da utilização de fontes históricas do livro didático pelos alunos. Já o próximo capítulo apresentará considerações sobre o livro didático de História e sua importância para o Ensino de História, bem como a análise de dois capítulos do livro escolhido, dando enfoque para como o autor apresenta e discute fontes históricas.

## CAPÍTULO 3 – AS FONTES HISTÓRICAS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

### 3.1 O LIVRO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O livro didático vem sendo objeto de pesquisa de diferentes estudiosos. Apesar de outros recursos serem utilizados em sala de aula nota-se que o livro ainda é o material mais presente neste cotidiano, isto talvez devido à sua intensa produção e comercialização. De acordo com Bittencourt (1997) “o livro didático continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que [...], consideram-no referencial básico para o estudo” (BITTENCOURT, 1997, p.71).

Nesse sentido indaga-se: Por que a escolha do livro didático de História? Porque este ainda é o material mais utilizado no cotidiano da sala de aula, assim como ainda é “a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2011, p.109). Conforme Rüsen (2011, p.110) os historiadores interessam-se pela análise e discussão do livro didático devido a três razões centrais:

- a) Porque consideram o livro didático o principal meio pelo qual os produtos resultantes das investigações históricas chegam até a sociedade;
- b) Porque entendem que o livro didático permite aos estudiosos compreenderem a utilidade prática que suas investigações possibilitam na vida cotidiana dos indivíduos;
- c) Porque reconhecem que o livro didático é um importante veiculador de mensagens políticas, as quais são consideradas essenciais para a formação do indivíduo.

Por conseguinte, ao discutir a importância que esse material adquire no processo de ensino e aprendizagem, Rüsen (2011, p.115-118) apresenta algumas características primordiais para que um livro didático seja considerado uma ferramenta ideal. Primeiramente destaca o “formato claro”. Para o autor a forma externa do livro já é um fator que influencia a maneira como ele será recepcionado pelo leitor, sendo conveniente, portanto, um formato cognoscível. Em seguida está a “estrutura didática”, na qual a estruturação do livro deve ser clara a ponto de que seus leitores reconheçam os objetivos didáticos que estão ali expostos.

A terceira característica refere-se à “relação com o aluno”. O autor destaca que os conteúdos desse material didático devem levar em consideração a capacidade de entendimento do aluno, principalmente no que diz respeito à

linguagem utilizada. Ainda sublinha que “a questão sobre se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático depende do grau em que estes contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e jovens” (RÜSEN, 2011, p.117). Por fim está a “relação com a aula”. O estudioso aponta que “um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula” (RÜSEN, 2011, p.117). Diante disto destaca que o livro não pode apenas apresentar de forma expositiva os conteúdos históricos, mas sim propor conteúdos e atividades que estimulem a argumentação crítica do aluno. Em vista disso este material didático deve possibilitar nos alunos um dos aspectos decisivos da aprendizagem, que é “a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e de argumentar” (RÜSEN, 2011, p.119).

Os estudos desenvolvidos acerca do livro didático são de naturezas diversas. Cainelli e Schmidt (2006, p.135) destacam que “todos os livros didáticos necessitam ser compreendidos por seu processo de produção, distribuição e consumo”. Levando em consideração isto as autoras apontam que os livros didáticos precisam ser investigados em três aspectos principais. O primeiro deles é a relação entre o professor e o livro didático. Segundo Cainelli e Schmidt (2006, p.136) essa relação “está permeada pelas concepções que ele tem de escola, bem como pelas que tem das finalidades do ensino em geral e do ensino da História em particular”. Essas concepções, portanto, irão influenciar a maneira como o professor compreende o livro didático e como irá trabalhá-lo em sala de aula.

O segundo aspecto divide-se em dois fatores principais. O primeiro diz respeito a questões relacionadas com a “popularização do saber histórico pelos livros didáticos” (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p.136), ou seja, é necessário que o professor conheça diferentes produções historiográficas e que também tenha contato com as finalidades teóricas e metodológicas da própria disciplina da História. Em seguida está o fator que envolve os “critérios de análise dos livros” (CAINELLI; SCHMIDT, 2006, p.136) que compreende, de acordo com as estudiosas, as políticas oficiais brasileiras implementadas para a avaliação desses materiais.

Por fim, o último aspecto refere-se à utilização do livro didático em sala de aula. Segundo as autoras a forma como o livro didático é utilizado em sala de aula pode levar a compreensão do conhecimento histórico para dois caminhos diferentes. O primeiro caminho é aquele em que o conhecimento histórico fica sem sentido para a vida do aluno; já o segundo refere-se à possibilidade de trabalhar o livro didático a

partir de uma perspectiva que contribua para a formação crítica do aluno, possibilitando assim, a compreensão de um conhecimento histórico que faz parte de sua realidade.

Portanto destaca-se que o livro didático é investigado a partir de diferentes aspectos - por exemplo, sua produção, comercialização, distribuição e utilização - e dentre eles, damos enfoque à investigação sobre a utilização das fontes históricas nele propostas.

Atualmente as fontes históricas estão presentes cada vez mais nos livros didáticos de História. Nota-se que o uso de documentos em sala de aula tem se apresentado como uma proposta diferenciada, a qual exige que o professor tenha suportes teóricos e metodológicos que permitam um trabalho significativo com essas fontes. Observa-se que com este objetivo a maioria dos livros de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 priorizam o uso de documentos históricos no ambiente escolar. Ao investir nesse aspecto o guia PNLD de 2017 destaca que:

Ler uma fonte significa ler suas intencionalidades, seus sujeitos enunciadorees, sua temporalidade. Ao mesmo tempo, isso significa, também, projetar o próprio livro didático como fonte, o que redefine todo o seu potencial de uso na sala de aula” (GUIA DO PNLD, 2017, p.26).

Nesse sentido é possível, por meio da leitura do guia do PNLD de 2017, observar que houve um aumento positivo referente à proposta de utilização de fontes históricas em sala de aula por intermédio do livro didático. De acordo com o guia “as coleções melhoraram no que se relaciona ao tratamento das fontes e, cada vez mais, apresentam não só uma diversidade de possibilidades e de gêneros textuais, como também aumentaram o cuidado no tocante ao seu tratamento metodológico” (GUIA DO PNLD, 2017, p.27). É importante destacar que ainda segundo o guia esse aumento não foi identificado a partir de uma comparação entre as coleções, mas sim por meio de uma análise particular de cada coleção, levando em conta as singularidades e os limites de cada uma<sup>8</sup>. Todavia destaca-se que apesar desse aumento é de suma importância investigar a maneira como essas

---

<sup>8</sup> É necessário ressaltar que a proposta de utilização de fontes históricas varia de coleção para coleção e que, apesar dos livros didáticos apresentarem essa diversidade, o professor deve orientar seu aluno durante esse processo de investigação.

fontes estão sendo apresentadas e exploradas nos livros didáticos, bem como a maneira como estão sendo utilizadas em sala de aula.

### 3.2 AS FONTES HISTÓRICAS DO LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA – 6º ANO” DE ALFREDO BOULOS

A terceira edição do livro didático “História, Sociedade e Cidadania – 6º Ano” foi publicada em 2015 pela editora FTD. O autor, Alfredo Boulos Júnior, é Mestre em Ciências, com ênfase em História Social, pela Universidade de São Paulo e Doutor em Educação, com ênfase em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também lecionou na rede pública, particular e em cursinhos pré-vestibulares. Ressalta-se que também é autor de coleções paradidáticas e já produziu outros livros didáticos, sendo a maior parte deles também publicados pela FTD<sup>9</sup>.

O livro está dividido em 4 unidades: “História, Cultura e Patrimônio”; “O Legado dos Nossos Antepassados”; “Vida Urbana: Oriente e África” e “A Luta por Direitos”. Estas unidades dividem-se em 14 capítulos<sup>10</sup>. Os últimos tópicos do manual são “bibliografia” e “mapas de apoio”. Destaca-se que cada capítulo possui em média 23 páginas, totalizando assim, 448 páginas.

Sublinha-se que o autor apresenta para o leitor como o livro está organizado, para que assim, haja uma melhor compreensão do que pode ser ali encontrado. Desta forma, nota-se que a organização das unidades e dos capítulos segue o mesmo padrão. O início de cada unidade, por exemplo, é composto por textos e imagens que identificam os assuntos que serão trabalhados. Já os capítulos são compostos, segundo Boulos (2015, p.06-07), por nove itens:

- a) “abertura de capítulo”: propõe que os leitores reflitam a respeito das temáticas que serão discutidas ao longo do capítulo;
- b) “dialogando”: instiga os leitores a discutirem sobre algumas fontes históricas, tais como gráficos, imagens, textos e tabelas;

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que para a realização da análise do livro didático foi utilizado o exemplar do professor.

<sup>10</sup> 1- História e fontes históricas; 2- Cultura, patrimônio e tempo; 3- Os primeiros povoados da Terra; 4- A “Pré-História” brasileira; 5- Os indígenas: diferenças e semelhanças”; 6- Mesopotâmia; 7- O Egito Antigo e o Reino de Kush; 8- Hebreus, fenícios e persas; 9- China; 10- O mundo grego e a democracia; 11- A cultura grega; 12 – Roma antiga; 13- O Império Roma; 14- A crise de Roma e o Império Bizantino.

- c) “para refletir”: apresenta textos que estimulem o leitor na discussão acerca do tema apresentado;
- d) “para saber mais”: na forma de quadro são exibidas “informações extras” (BOULOS, 2015, p.06) acerca do conteúdo discutido;
- e) “atividades – retomando”: de acordo com o autor, este item possibilita, por meio de questões a serem resolvidas individualmente ou em grupo, a revisão dos conteúdos que foram trabalhados;
- f) “leitura da imagem”: atividade com fontes iconográficas relacionadas ao tema do capítulo;
- g) “leitura e escrita de textos”: atividade com fontes escritas relacionadas ao tema do capítulo.
- h) “cruzando fontes”: segundo o autor, este item permite que o aluno fique mais próximo do trabalho do historiador através da interpretação de fontes sobre um mesmo assunto, mas com suportes diferentes.
- i) “integrando com”: neste item o autor propõe a interdisciplinaridade, ao promover uma “conversa” com outras áreas do conhecimento, tais como: geografia, língua portuguesa e matemática.
- j) “você cidadão”: prepara e estimula a reflexão do aluno para o convívio em sociedade.

Isto posto destaca-se que será analisado o primeiro capítulo da unidade 1, intitulado “História e Fontes Históricas”, pois apresenta considerações importantes sobre a temática “fontes históricas”. Também será analisado o segundo capítulo da unidade 3, intitulado “O Egito Antigo e o Reino de Kush”, pois o *kit* de fontes históricas<sup>11</sup> foi elaborado a partir de fontes escritas e iconográficas presentes neste capítulo.

Neste momento serão analisados os capítulos escolhidos e conseqüentemente as fontes históricas neles presentes. A questão que norteou nossa investigação foi: como o autor apresenta e propõe a discussão destas fontes?

No início da introdução da primeira unidade, Boulos aponta para uma questão que é alvo de preocupação de diferentes estudiosos: o ensino da disciplina de História. De acordo com o autor, os alunos demonstram estar desinteressados pelas aulas de História, de modo que “um dos motivos, talvez, seja ver a História como

---

<sup>11</sup> O *kit* de fontes históricas será explicitado no tópico 4.5 do capítulo 4.

uma matéria “decoreba”, um amontoado de datas e nomes de gente antiga que nada tem a ver com a nossa vida hoje” (BOULOS, 2015, p.10). Ao levar isto em consideração, Boulos, ao escrever de uma forma que estabeleça um contato direto com o aluno - por exemplo, quando escreve “E você, que ideia faz da História? O que a História estuda? Você acha que a História pode ajudar as pessoas no dia a dia?” – o instiga a pensar sobre a disciplina História e o que ela significa para os dias atuais. Nota-se que para romper com o estigma de que a História é uma disciplina entediante o autor apresenta ao aluno, por meio de textos e imagens, várias maneiras de estudá-la para além da sala de aula, tais como uma visita guiada a um Museu e uma entrevista com uma pessoa mais velha. É interessante observar que o autor informa, por meio de uma nota disposta ao lado ou abaixo da página, quais os objetivos a serem alcançados a partir daquilo que está propondo. Neste caso destaca que “o objetivo aqui foi partir de diferentes modos de ver e de apresentar a História para introduzir os alunos no estudo desta importante disciplina e estimular o debate em torno dela” (BOULOS, 2015, p.11). Portanto, no que se refere ao tema fontes históricas, é possível observar que logo no início do livro didático o autor apresenta uma variedade de documentos que podem ser utilizados com a finalidade de estudar a História, contudo, não faz uma discussão aprofundada acerca de uma metodologia específica para que essas fontes históricas sejam exploradas enquanto evidências históricas que possibilitem um conhecimento conciso sobre o passado.

No início do capítulo 1 são apresentadas cinco fotografias (Figura 5) de maneira que no item “dialogando” o autor propõe que os alunos comparem essas fotografias, ao expor: “observe as fotos desta página: que diferenças você percebe entre as meninas das fotos 1, 2, 3 quanto ao modo de se comunicar? E quanto ao modo de se vestir das meninas das fotos 4 e 5, o que você percebe?” (BOULOS, 2015, p12).

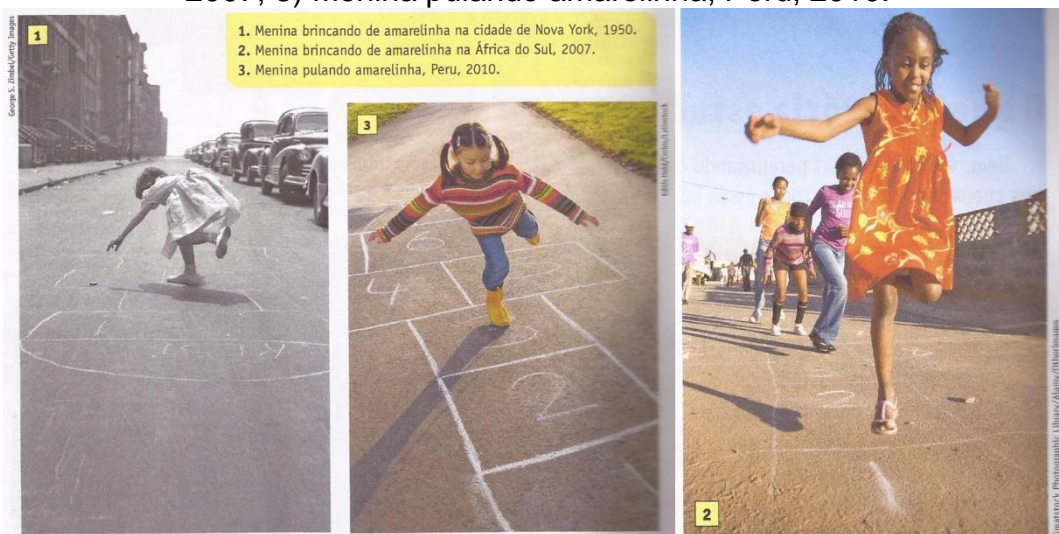
Figura 5 - Imagens apresentadas na página 12: 1) 1950; 2) 2000; 3) 2009; 4) Menina em foto de 1885; 5) Menina em foto de 2013.



Fonte: Boulos, 2015.

Como já mencionado, para cada atividade proposta Boulos apresenta, no manual do professor, seu objetivo. Para esta atividade o autor destaca que é imprescindível que os alunos compreendam as mudanças ocorridas ao longo do tempo, mudanças estas que são essenciais para o estudo da História. Noutro tópico, denominado “O que a História estuda?”, o autor introduz os conceitos de mudança e permanência. Ao abordar o primeiro enfatiza que a História estuda as mudanças ocorridas nos diferentes campos da sociedade; já no que se refere ao segundo apresenta ao aluno fotografias de construções antigas, enfatizando a permanência de algumas características dessas construções. É importante observar que ao abordar as permanências o autor busca apresentar relações com o cotidiano dos alunos. Menciona, por exemplo, as brincadeiras que ainda hoje continuam sendo praticadas, nesse caso, o jogo de amarelinha (Figura 6).

Figura 6 - Imagens apresentadas na página 14: 1) Menina brincando de amarelinha na cidade de Nova York, 1950; 2) Menina brincando de amarelinha na África do Sul, 2007; 3) Menina pulando amarelinha, Peru, 2010.



Fonte: Boulos, 2015.

Ao final desse tópico o autor apresenta a seguinte frase: “a História estuda o tempo passado e também o presente”. Nesse aspecto, é possível observar, mesmo que sem aprofundamento, a possibilidade de levar o aluno a desenvolver o que Rüsen (2011) denomina de consciência histórica. De acordo com Rüsen (2011) a consciência histórica pode ser entendida como a capacidade do ser humano de se orientar no tempo, de maneira que essa necessidade de orientação se constitui a partir das problemáticas do indivíduo no tempo presente. Assim a consciência histórica “tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2011, p.56). Portanto é imprescindível apreender que através da consciência histórica o sujeito busca o passado com o objetivo de se orientar no presente e projetar possíveis ações futuras. Nesse sentido é possível notar que o autor do livro didático instiga o aluno a pensar nas relações entre as diferentes temporalidades, sobretudo entre passado e presente.

Noutro tópico, denominado “As fontes da História”, o autor apresenta para o aluno a importância do papel do historiador, assim como fontes históricas de natureza diferentes. Faz a seguinte colocação:

Imagine que daqui a cem anos um historiador queira descobrir os divertimentos prediletos das crianças nas cidades brasileiras de hoje. O primeiro passo será reunir vários tipos de fontes (textos, imagens, relatos orais, objetos, etc.) que informam sobre esses divertimentos. Depois de reunir e organizar o material escolhido, o historiador passa a verificar quais os divertimentos mais praticados pelas crianças: depois, então, passa a identificar, classificar, associar, relacionar,

comparar, analisar, e, assim, aos poucos, vai construindo a sua versão a respeito do assunto (BOULOS, 2015, p.18).

A partir desta citação podemos observar inúmeros aspectos. O primeiro deles refere-se ao quão complexo o trabalho do historiador é. Em seguida de que o historiador trabalha com diferentes temporalidades, as quais se conectam num todo portador de sentido. Além de citar diferentes tipos de fontes históricas o autor também apresenta a ideia de que o trabalho com essas fontes envolve uma dinâmica que compreende diferentes ações, sendo uma das mais importantes à interpretação realizada pelo historiador.

Observa-se que ao longo do capítulo o autor apresenta diferentes tipos de fontes históricas, destacando que podem ser “escritas, visuais, orais e de cultura material” (BOULOS, 2015, p.16). Nesse sentido destaca exemplos correspondentes a cada tipo: fontes escritas – diários, leis e cédulas de identidade; fontes visuais – desenhos, fotografias, cartões-postais e pinturas; fontes orais – cantigas, entrevistas e lendas; fontes materiais – vestimentas, brinquedos e móveis.

Já no tópico “História e conhecimento” é dado enfoque a interdisciplinaridade, enfatizando que “o historiador necessita do saber elaborado pelos profissionais de outras áreas, como os arqueólogos, os geógrafos, os biólogos” (BOULOS, 2015, p.19). No último tópico, intitulado “Quem faz a História”, o autor chama a atenção do aluno para o fato de que a História é feita por todos nós.

Ressalta-se que em ambos os capítulos o autor utiliza inúmeras imagens, de maneira que a referência destas sempre aparece ao lado num tamanho de letra menor do que a comumente utilizada no texto. Em algumas delas o autor propõe a análise que pode ser feita, já em outras, não apresenta sugestões, ficando assim, ao encargo do professor estimular a reflexão.

No decorrer do primeiro capítulo o autor apresenta a primeira fonte escrita (Figura 7). Esta fonte, denominada “O que é História”, é de autoria de Marc Bloch e consta em seu livro “Apologia da História ou O ofício do historiador”<sup>12</sup>. É discutido sobre o que é a História e sobre questões relacionadas ao tempo. Uma das hipóteses para que Boulos tenha apresentado este texto pode estar relacionada com a tentativa de aproximar o aluno da História entendida enquanto uma ciência, bem como de propiciar um contato com importantes estudiosos dessa disciplina.

---

<sup>12</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Ressalta-se que as duas primeiras perguntas apresentadas por Boulos (2015, p.15) com relação a esta fonte – “que ideia o autor do texto critica” e “para o autor do texto o que é História” – são muito incisivas e não dão margem para que o aluno interprete a fonte com elementos que são externos a ela, ficando assim, restrito a encontrar as respostas somente no que o excerto apresenta. Já as outras duas perguntas – “com base neste texto e no que você aprendeu sobre o assunto, qual a importância do tempo para a História” e “você tem conseguido usar bem o seu tempo?” – possibilitam que o aluno apresente uma resposta com elementos externos ao texto, procurando relacionar conhecimentos que já aprendeu e também aspectos de sua vida.

Figura 7 - Texto apresentado na página 15.

**Para refletir**

Leia o texto a seguir com atenção.

**O que é História**

Diz-se algumas vezes: “A História é a ciência do passado.” É [no meu modo de ver] falar errado [...]

Há muito tempo [...] **Michelet, Fustel de Coulanges** nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é [...] o homem. Digamos melhor: os homens. [...]. Por trás dos grandes vestígios [...] da paisagem, [...] por trás dos escritos [...] e das instituições [...] são os homens que a história quer capturar. [...].

Do caráter da história como conhecimento dos homens decorre sua posição específica [...]

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”.

BLOCH, Marc L. B. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 52-54.

**Michelet, Fustel de Coulanges**  
Importantes historiadores franceses do século XIX.

**Fonte:** Boulos, 2015.

Posteriormente o autor apresenta uma fonte visual e escrita, sendo as duas sobre o mesmo assunto (Figura 8).

Figura 8 - Imagem e texto apresentados nas páginas 20 e 21.  
Manifestação de crianças ocorrida no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro, em 2013.

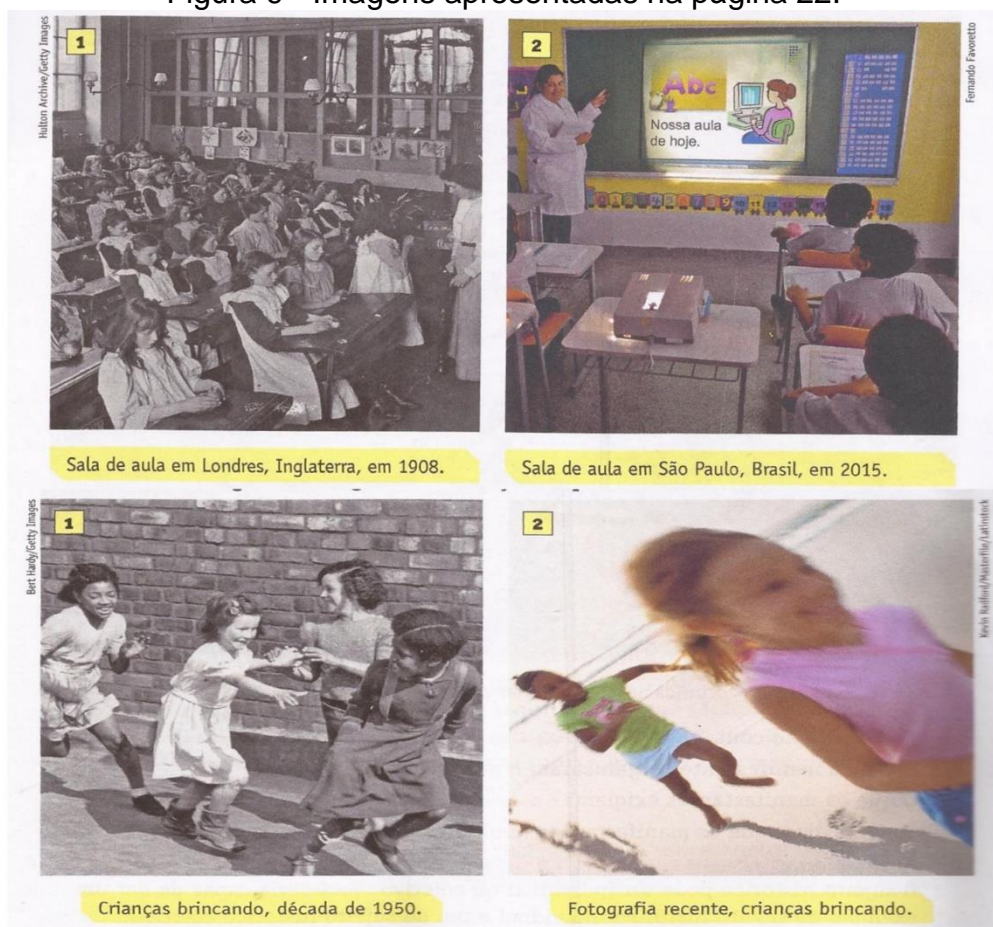


**Fonte:** Boulos, 2015.

Para estas fontes Boulos (2015, p.21) propõe cinco questões. As três primeiras – “o que o texto conta”; “como os manifestantes organizam o movimento” e “o que os manifestantes exigem” – estão relacionadas essencialmente ao que está sendo apresentado na fonte, seguindo ainda o modelo de perguntas restritas apenas a análise do que ali está exposto. Já as duas últimas questões – “pode-se dizer que os manifestantes (mulheres, homens e crianças) fizeram história?” e “o sujeito histórico pode ser individual e coletivo. Você seria capaz de dar um exemplo de sujeito histórico individual e de um sujeito histórico coletivo?” - estão direcionadas a uma resposta pessoal do aluno, levando-o a refletir sobre os tipos de sujeitos históricos. Sublinha-se que apesar das fontes “falarem” sobre o mesmo assunto, o autor em nenhum momento instiga o aluno a perceber esta característica, ou seja, em nenhum momento dá enfoque ao fato das fontes serem de natureza diferentes, mas apresentarem a mesma temática.

Na página 22 o autor apresenta quatro fotografias (Figura 9), de maneira que a partir da análise delas propõe que os alunos identifiquem diferenças e semelhanças, procurando trabalhar novamente a questão das mudanças e permanências históricas.

Figura 9 - Imagens apresentadas na página 22.



Fonte: Boulos, 2015.

Em outro exercício o autor apresenta mais fotografias, propondo que o aluno identifique a materialidade de cada fonte histórica (Figura 10).

Figura 10 - Imagens apresentadas na página 23

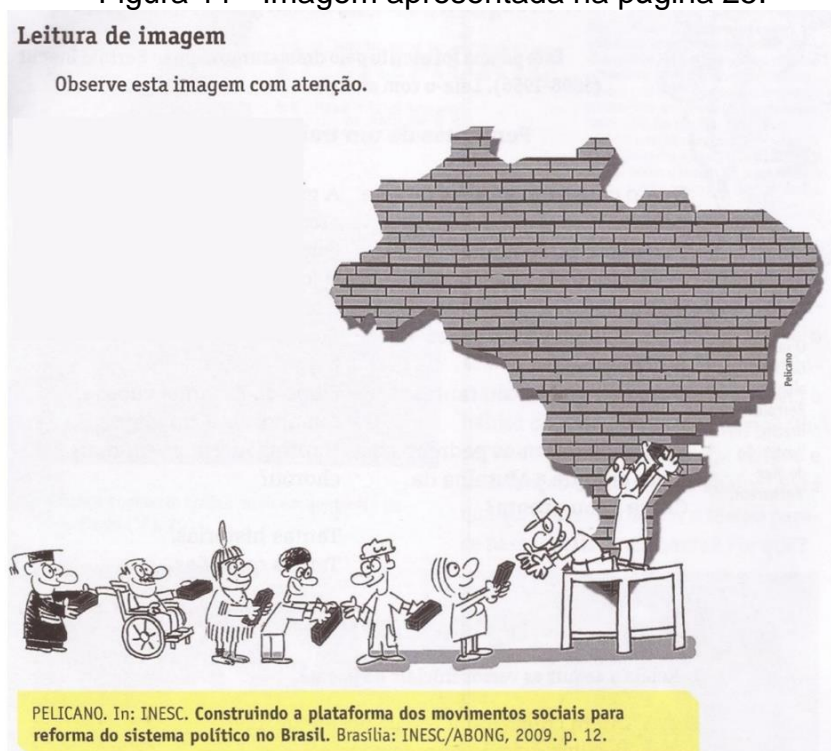


Fonte: Boulos, 2015.

Ao apresentar um exercício mais ao final do capítulo o autor destaca a seguinte afirmação: “O resultado do trabalho do historiador depende das fontes que selecionou, de seu modo de pensar, da época em que está vivendo e das perguntas que faz” (BOULOS, 2015, p.24). É possível elencar, a partir desta afirmação, aspectos imprescindíveis sobre o trabalho com fontes históricas. O primeiro refere-se à seleção das fontes, pois para solucionar a problemática elaborada é preciso escolher fontes que possam respondê-la, e nesse sentido, é preciso perceber os limites de cada fonte. Em seguida destaca-se que para trabalhar com fontes históricas é essencial que a subjetividade do pesquisador fique clara, pois é a partir da sua época e de suas convicções que haverá a interpretação. Por fim destaca-se que as fontes históricas nada são sem as perguntas a elas direcionadas, pois elas só “falam” quando questionadas.

A penúltima fonte apresentada neste capítulo é uma fonte visual (Figura 11). Composta pelo mapa do Brasil e pela figura de diferentes cidadãos busca levar o aluno a pensar sobre os sujeitos da História, bem como sobre questões de cidadania. Boulos (2015, p.25) apresenta cinco perguntas. Três delas – “o que se vê na imagem?”; “que ideia o artista pretendeu passar?” e “observe a imagem, leia a fonte de onde ela foi extraída e responda: o que os movimentos sociais pretendem com esta cartilha?” – não permitem uma interpretação além da fonte. Já as outras duas – “em dupla: debatam, reflitam e opinem: o Brasil depende de todos os brasileiros ou apenas dos governantes?” e “o Brasil depende de todos e de cada um de nós. Respondam em grupo: o que podemos fazer para ajudar a “construir” um Brasil melhor?” – estão mais relacionados às interpretações externas à fonte e que levam em conta conhecimentos pessoais dos alunos. É interessante elucidar que uma das questões propostas é respondida por outra. Ao perguntar “o Brasil depende de todos os brasileiros ou apenas dos governantes?” (BOULOS, 2015, p.25), por exemplo, o autor afirma, no enunciado de outra questão, que “O Brasil depende de todos e de cada um de nós” (BOULOS, 2015, p.25).


Figura 11 - Imagem apresentada na página 25.



**Fonte:** Boulos, 2015.

A última fonte deste capítulo é escrita (Figura 12). Como esta fonte é um poema o autor do livro propõe a integração da História com a Língua Portuguesa. Observa-se que as questões também se direcionam ao poema, sendo elas: a) "releia a seguir os versos iniciais do poema. Quem de fato arrastou os blocos de pedra durante a construção de Tebas?"; b) releia as outras questões presentes no poema e responda: quem são as pessoas responsáveis por executar as ações relatadas?; c) O título do poema é "Perguntas de um trabalhador que lê". Nessa frase, o verbo "ler" tem o sentido de "ler um texto" ou "interpretar a realidade?"; d) O que essas perguntas contidas no texto permitem concluir?" (BOULOS, 2015, p.26). Apenas uma questão procura retomar o que foi estudado no capítulo, propondo ao aluno que "Com base no que você estudou neste capítulo, interprete o verso 'Nos livros estão nomes de reis'" (BOULOS, 2015, p.26). Nota-se que esta questão se volta mais uma vez para quem são os sujeitos da História, enfatizando que não são somente os grandes reis, mas sim todo indivíduo.

Figura 12 - Texto apresentado na página 26.



Este poema foi escrito pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956). Leia-o com atenção.

**Perguntas de um trabalhador que lê**

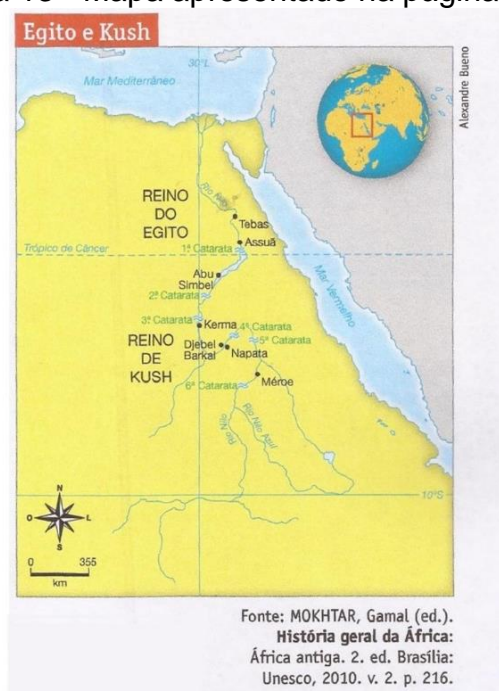
Quem construiu a Tebas de sete portas?	A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Nos livros estão nomes de reis.	Quem os ergueu? [...]
Arrastaram eles os blocos de pedra?	O jovem Alexandre conquistou a Índia.
E a Babilônia várias vezes destruída –	Sozinho?
Quem a reconstruiu tantas vezes? [...]	[...]
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?	Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada naufragou. Ninguém mais chorou?
	[...]
	Tantas histórias.
	Tantas questões.

BRECHT, Bertold. *Poemas (1913-1956)*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 166.

**Fonte:** Boulos, 2015.

Já o capítulo 7, intitulado “O Egito Antigo e o Reino de Kush”, apresenta, em sua maioria, fontes escritas e iconográficas. A primeira fonte é um mapa (Figura 13), de maneira que o autor apresenta sua referência logo abaixo. Boulos ressalta que este mapa possui como finalidade apresentar ao aluno à localização do Egito. Destaca-se que para trabalhar este mapa o autor expõe apenas a questão: “você sabe em que continente fica o Egito? ”. É possível, desse modo, observar que a fonte aparece apenas com uma função informativa.

Figura 13 - Mapa apresentado na página 129.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Nas páginas subsequentes (130 e 131) o autor apresenta uma gravura que ocupa as duas páginas (Figura 14). Destaca-se que uma parte dessa gravura está presente no *kit* de fontes históricas que elaboramos. Concomitantemente com as gravuras o autor apresenta alguns excertos que, em pequena medida, fazem referência à imagem. No boxe 'dialogando' Boulos (2015, p.131) faz a seguinte colocação: "para alguns historiadores, o Egito é um presente do Rio Nilo. Já para outros, foi graças à ação humana que o Egito existiu. Com qual das duas visões você concorda?". Destaca-se que essa afirmação também foi utilizada no *kit*, pois em nosso entendimento a mesma possibilita que o aluno pense sobre a multiperspectividade dos fatos históricos.

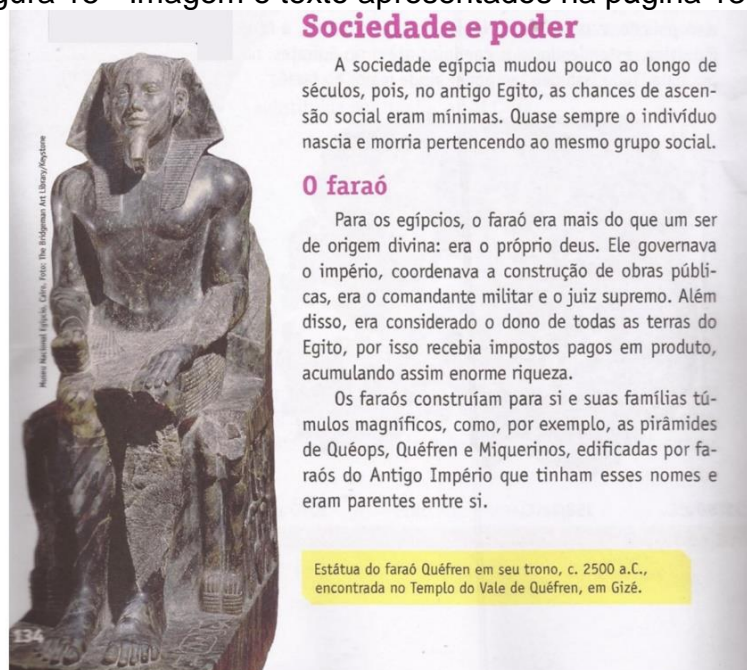
Figura 14 - Imagens apresentadas nas páginas 130 e 131.



Fonte: Boulos, 2015.

Seguindo o capítulo o autor utiliza outros documentos visuais para abordar o Império Egípcio, todavia, nota-se que essas imagens aparecem apenas como uma ilustração, não sendo proposta ou realizada nenhuma discussão específica acerca das mesmas. Na página 134, por exemplo, aparece uma imagem do faraó Quéfren e ao lado observa-se um texto cuja temática busca discutir o que é um faraó e também suas funções (Figura 15). Nesse caso a imagem aparece como uma corroboração do texto escrito.

Figura 15 - Imagem e texto apresentados na página 134.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Já no boxe “para refletir” o autor traz um texto, denominado “Pirâmides: túmulos de faraós” (Figura 16), que discute, de forma geral, sobre a construção das pirâmides. Nota-se que após o texto são apresentadas quatro questões: “de que pirâmides o texto fala?”; “com que finalidade elas foram construídas?”; “quem trabalhou na sua construção?” e “o que esses trabalhadores recebiam em troca?” (BOULOS, 2015, p.135). Observa-se que para responder estas questões os alunos ficam restritos, talvez pela dificuldade em interpretar a fonte, nas informações que a própria fonte apresenta, não possibilitando, portanto, uma interpretação além dela.

Figura 16 - Texto apresentado na página 135.

**Para refletir**  
**Pirâmides: túmulos de faraós!**

Atualmente, os milhares de turistas que viajam para o Egito todos os anos quase sempre começam a visita à terra dos faraós por Cairo, capital do país. Um dos primeiros pontos a ser visitado é, geralmente, o conjunto arquitetônico de Gizé, composto pela esfinge e pelas Pirâmides de Gizé, uma das sete maravilhas do mundo antigo. (O conjunto fica a cerca de 20 km do centro da capital).

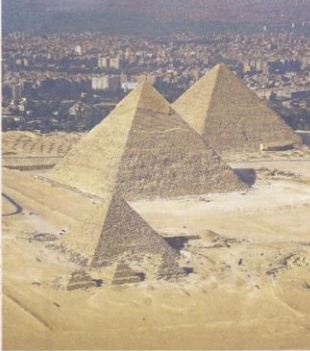
Quéops, a mais alta e volumosa das pirâmides, tinha, ao ser construída, 146 metros de altura, o equivalente a um prédio de 48 andares. A pirâmide de tamanho médio é Quéfren, e a menor, Miquerinos.

Para construir Quéops, foram utilizados 2 milhões e 300 mil blocos de pedra, cortados com tal precisão ao ponto de se encaixarem uns nos outros sem uso de argamassa, não havendo espaço entre eles nem para uma folha de papel. Estudos recentes afirmam que a construção da pirâmide de Quéops exigiu o trabalho de mais de 80 mil trabalhadores durante 20 longos anos. Cerca de 10 mil desses trabalhadores eram fixos e 70 mil temporários, utilizados como mão de obra barata ou gratuita durante as cheias do Rio Nilo.

Inicialmente os trabalhadores extraíam das pedreiras os imensos blocos de pedra e os conduziam até as margens do Nilo; depois, em barcos graciosos, os blocos eram levados até o local da construção das pirâmides; daí eram colocados sobre suportes e amarrados; depois, com o uso de cordas e rampas, eram arrastados por centenas de homens até o seu devido lugar.

Pode-se dizer, portanto, que as pirâmides são resultado de um esforço organizado de milhares de trabalhadores durante um longo tempo. São também os documentos mais visíveis do imenso poder do faraó na sociedade egípcia.

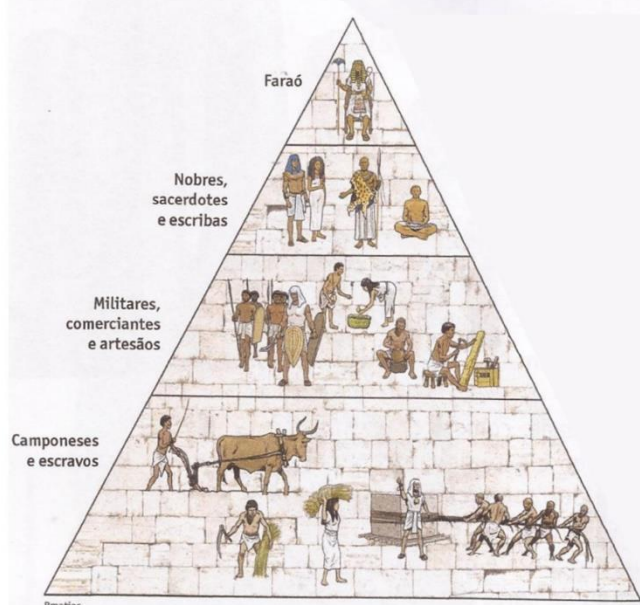
Vista aérea das Pirâmides de Gizé, Quéops, Quéfren e Miquerinos, passado e presente se misturam.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Nas páginas 138 e 139 o autor apresenta várias outras imagens. A primeira delas é uma pirâmide que mostra a hierarquia no Egito Antigo (Figura 17), mas também não é realizada nenhuma discussão específica sobre a mesma.

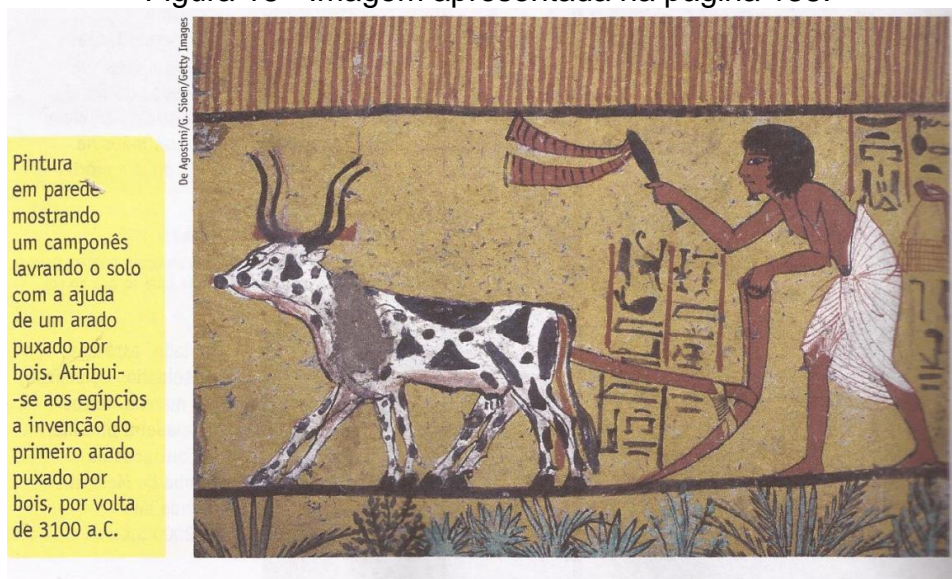
Figura 17 - Imagem apresentada na página 138.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Já a segunda (Figura 18) mostra “um camponês lavrando o solo com a ajuda de um arado puxado por bois” (BOULOS, 2015, p.138). Entretanto é possível observar, mais uma vez, que não é realizada nenhuma argumentação específica sobre a imagem.

Figura 18 - Imagem apresentada na página 138.



Fonte: Boulos, 2015.

As outras duas fontes iconográficas (Figura 19) referem-se à religiosidade no Egito Antigo. É possível notar que o texto escrito faz referência às duas imagens, contudo, as mesmas não são exploradas individualmente enquanto fontes históricas.

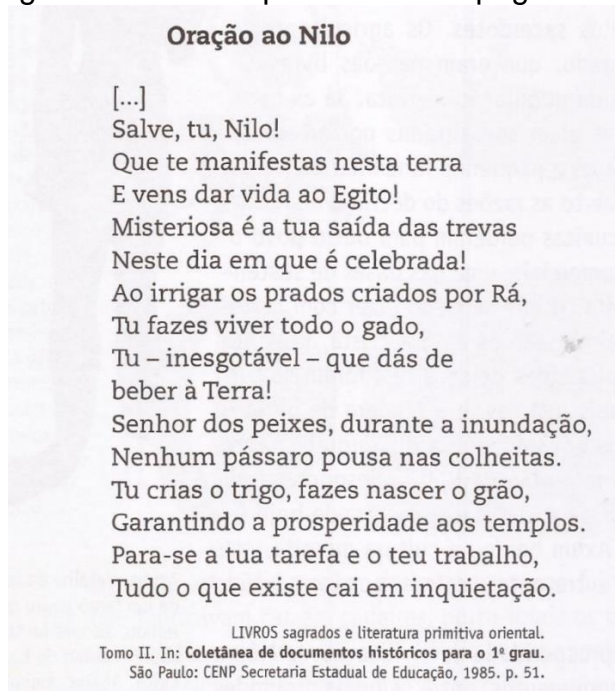
Figura 19 - Imagens apresentadas na página 139.



Fonte: Boulos, 2015.

Já na seção “atividades”, a qual é proposta ao final do capítulo, o autor também apresenta inúmeras fontes. A primeira delas é um texto escrito intitulado “Oração ao Nilo” (Figura 20). É possível notar que as duas perguntas apresentadas pelo autor direcionam as respostas apenas para o que está no texto, não possibilitando novamente uma interpretação externa, sendo elas “quais as atividades econômicas citadas nesses textos dos antigos egípcios?” e “os versos desse poema confirmam ou negam a ideia de que o “Egito é um presente do Nilo?”. Justifique”. A partir dessa última questão é possível verificar a tentativa do autor em estabelecer uma relação com a fonte apresentada no início do capítulo, na qual essa afirmação também aparece (Figura 10).

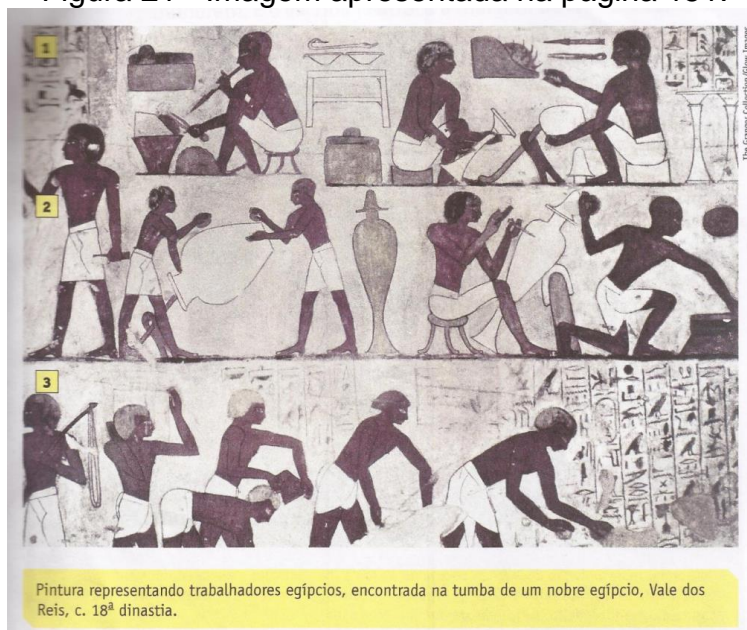
Figura 20 - Texto apresentado na página 150.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Após essa fonte é apresentada uma pintura (Figura 21) na qual a análise é proposta a partir de duas perguntas: “qual era a profissão das personagens representadas?” e “como você chegou a esta conclusão?”. Nota-se que somente a segunda questão possibilita que o aluno realize uma interpretação além dos elementos contidos na fonte.

Figura 21 - Imagem apresentada na página 151.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Em seguida são apresentadas duas fontes iconográficas (Figura 22). Destaca-se que estas fontes também fazem parte do nosso *kit* de fontes históricas. As duas perguntas colocadas para a interpretação dessas imagens são: a) "o que ela têm em comum" e b) "as imagens são indícios de que o Rio Nilo era e continua sendo importante para os egípcios. Faça uma breve pesquisa sobre a importância do Rio Nilo na história do Egito e como ele é utilizado atualmente. Escreva um texto com o resultado de sua pesquisa". A partir das questões nota-se que o autor procurou levar o aluno a pensar sobre as permanências históricas, pois as imagens apresentam pessoas utilizando um mesmo instrumento, mas em diferentes épocas (século XIX e atualmente). O autor ainda propõe que o aluno procure informações além das fontes, o que pode proporcionar um cruzamento entre elas e as informações extras, além de auxiliar numa compreensão mais concisa sobre o assunto abordado.

Figura 22 - Imagens apresentadas na página 152.



Fonte: Boulos, 2015.

Em seguida é apresentada uma fonte escrita (Figura 23). Destaca-se que esta fonte também foi utilizada no nosso *kit* de fontes históricas. Ela diz respeito à vida dos camponeses na época do Egito Antigo. Para esta fonte o autor apresenta quatro questões. Três delas – “dê um título ao texto”; “transcreva o trecho do texto que registra o abuso de autoridade na cobrança de impostos” e “qual é o assunto principal do texto” – fazem referência expressiva ao excerto e só podem ser respondidas a partir do mesmo. Já a outra questão – “com base no que você leu no capítulo e neste texto, compare a vida do camponês à do escriba” – estimula o aluno a relembrar o que estudou no capítulo.

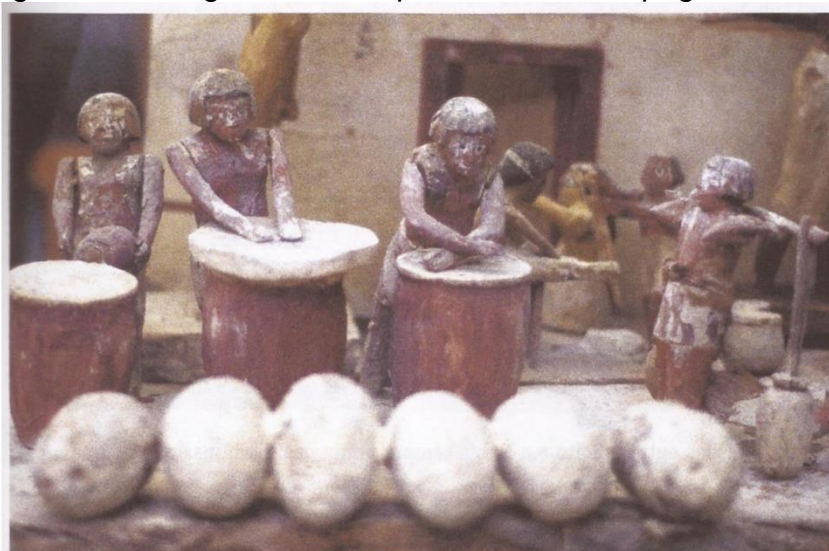
Figura 23 - Texto apresentado nas páginas 152 e 153

<p><b>Eira</b> Local próprio para debulhar, secar e limpar cereais e legumes.</p>	<p>Deixa que te recorde o estado miserável em que fica o camponês quando chegam os funcionários que vêm fixar a taxa da colheita [...] O trigo que estava na <b>eira</b> desapareceu, os ladrões levaram-no. Não pode pagar o que deve pelos bois que pediu</p>
<p><b>152</b></p>	<p>emprestado. Além disso, os bois morreram de tanto lavrarem e debulharem. E o escriba já atraca à margem do rio para calcular o imposto sobre a colheita, com um grupo de servos armados de bastões [...] com ramos de palmeira. Dizem: “Mostra-nos o trigo!”. Mas não há nenhum trigo e o camponês é espancado sem dó nem piedade [...]</p>
<p>SCHNEIDER, Maurício E. <i>O Egito antigo</i>. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 15. (Que história é esta?).</p>	

Fonte: Boulos, 2015.

Após isto Boulos apresenta uma figura seguida de um texto (Figura 24). Observa-se que em nenhuma das três questões propostas para a interpretação dessas fontes leva em consideração a complementariedade entre esses dois tipos de documentos, de maneira que a figura aparece apenas para ilustrar o texto escrito. Duas questões estão estritamente relacionadas ao texto, sendo elas: “localize e copie no caderno: dois alimentos consumidos somente pelos mais pobres, outros dois pelos mais ricos e um consumido por ambos” e “com base no texto, pode-se dizer que a sociedade do Egito antigo era desigual?” (BOULOS, 2015, p.154). Já a outra questão – “elabore uma frase comparando a alimentação dos pobres à dos ricos” (BOULOS, 2015, p.154) – permite que o aluno não fique restrito à fonte, podendo apresentar uma resposta que envolva outros conhecimentos.

Figura 24 - Imagem e texto apresentados nas páginas 153 e 154.



Esculturas egípcias de madeira representando o preparo de pão, c. 1900 a.C.

A base da alimentação no Egito antigo era o trigo e a cevada, com os quais eram feitos, respectivamente, o pão e a cerveja. As leguminosas, como o grão-de-bico e a lentilha; as frutas, como a melancia e o melão; o leite de vaca e o de cabra, usados na feitura da manteiga e do queijo, também faziam parte do dia a dia dos egípcios. Carne de pato ou de caça complementava a alimentação dos mais pobres.

Já a alimentação dos ricos era melhor e mais variada; incluíam-se cereais, carnes, aves e frutas nativas, como o figo, o abacate e a tâmara, e importadas, como a maçã, a romã e a uva preta, usada também para fazer o vinho. Comidas e bebidas eram servidas em travessas, tigelas e taças de cerâmica, ouro ou prata (no caso dos templos e dos palácios).

Já o peixe pescado no Nilo era comum tanto na mesa do rico quanto na do pobre. Por vezes, as cheias do Nilo eram insuficientes para irrigar as terras mais afastadas, causando, com isso, crises de fome e obrigando o faraó e os templos a abrirem seus celeiros para distribuir alimento à população.

**Fonte:** Boulos, 2015.

Logo em seguida, no tópico “Leitura de imagem”, o autor apresenta três imagens de diferentes épocas e nacionalidades da rainha egípcia Cleópatra (Figura 25). Ressalta-se que Boulos indaga o aluno com a seguinte questão: “qual delas você acha que é a mais parecida com a “verdadeira” Cleópatra? Justifique” (BOULOS, 2015, p.156). A partir desta questão é possível observar se os alunos compreendem (ou não) a não existência de uma verdade histórica, até porque as interpretações e concepções sobre um mesmo assunto variam em diferentes épocas. Entretanto, é imprescindível ressaltar que o autor não fornece subsídios para que os alunos, a partir dessas fontes históricas, façam uma escolha fundamentada de qual pode ser a rainha Cleópatra.

Figura 25 - Imagem apresentada na página 156.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Caminhando para o final do capítulo o autor apresenta duas fontes escritas (Figura 26). Apesar de apresentar perguntas que só podem ser respondidas de acordo com o texto, é possível notar, em perguntas direcionadas as duas fontes, que o autor busca levar o aluno a estabelecer relações com o Brasil hoje. Por exemplo, em uma questão da primeira fonte indaga “o texto é um indício de que ler e escrever eram habilidades importantes no Egito antigo. E no Brasil de hoje, essas habilidades continuam sendo importantes?” (BOULOS, 2015, p157), e ainda, “o autor afirma que, no Egito antigo, a mulher e o homem era iguais por direito e fato. E no Brasil de

hoje, isso também acontece?” (BOULOS, 2015, p.157). Ressalta-se que a segunda fonte também está no nosso *kit* de fontes históricas.

Figura 26 - Textos apresentados nas páginas 156 e 157.

◀ **VOZES DO PASSADO**

O texto a seguir foi extraído da obra **Sátira dos ofícios**, um texto do Egito antigo que aborda a fala de diversas profissões, inclusive a do escriba. Leia-o com atenção.

Sê escriba. Não terás canseiras e ficarás preservado de outros tipos de trabalho. Não terás de transportar a enxada, a picareta e o cesto. Não terás de guiar o arado e serás poupado a todos os tipos de canseira.

O escriba manda em todos. Quem trabalha escrevendo não paga impostos, não é obrigado a pagar. Lembra-te bem disto... Sê escriba para que possas estar livre da vida de soldado, para que possas chamar e alguém responda: ‘Estou aqui!’, para que possas estar livre da vida de tormentos. Todos procuram enaltecê-lo. Lembra-te bem disto.

Trecho da *Sátira dos ofícios*. In: SCHNEIDER, Maurício E. *O Egito antigo*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 20. (Que história é esta?).

**A mulher no Egito antigo**

[...] Como veremos, o papel político e social das mulheres foi determinante ao longo de toda a história do Egito. Graças a um notável sistema jurídico, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato [...]

Essa igualdade entre o homem e a mulher [...] perdurou enquanto o país se manteve independente. [...]

Muitas egípcias [...] eram donas de casa. Mas muitas outras tiveram um ofício fora da vida familiar e ocuparam importantes funções [...].

Na documentação [...] descobrimos [...] que uma mulher podia ser governadora de uma província, de uma cidade ou de uma circunscrição administrativa, o que implicava um importante trabalho à frente de um pessoal numeroso. Uma mulher podia [...] ser inspetora do Tesouro, superiora [...] da casa de tecelagem, dos cantores e dos bailarinos [...] etc. Em suma, e à exceção do exército, estavam-lhe abertos quase todos os setores de atividades que caracterizam a civilização faraônica.

JACO, Christian. *As egípcias: retratos de mulheres do Egito faraônico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 20-21; 233-234.

**Fonte:** Boulos, 2015.

No tópico “cruzando fontes” o autor apresenta um texto escrito e um mapa (Figura 27). Destaca-se a busca pela relação destas duas fontes, ao propor a questão “o que há em comum entre a fonte 1 e a fonte 2?” (BOULOS, 2015, p.159). Ademais também apresenta uma questão relacionada à ideia de atualidade: “qual a importância do canal de Suez para o Egito hoje?” (BOULOS, 2015, p.159).

Figura 27 - Texto e mapa apresentados na página 158.

► **Fonte 1**

O canal de Suez e o Egito hoje

O canal de Suez serve de ligação entre o Mar Mediterrâneo e o Mar Vermelho e foi construído entre 1859 e 1869, a fim de baratear e agilizar o transporte de mercadorias entre a Europa, a Ásia e a África. Cerca de 1,5 milhão de egípcios trabalharam em sua construção e milhares deles morreram em razão das péssimas condições de trabalho e do cólera.

Com 163 km de extensão, 120 metros de largura (no máximo) e 11 metros de profundidade, o canal de Suez é hoje uma das vias marítimas mais importantes do mundo; é também uma considerável fonte de renda para o governo egípcio, que cobra dos navios que o atravessam direitos de passagem. Circulam por suas águas por volta de 15 mil navios por ano.

► **Fonte 2**

Canal de Suez: localização

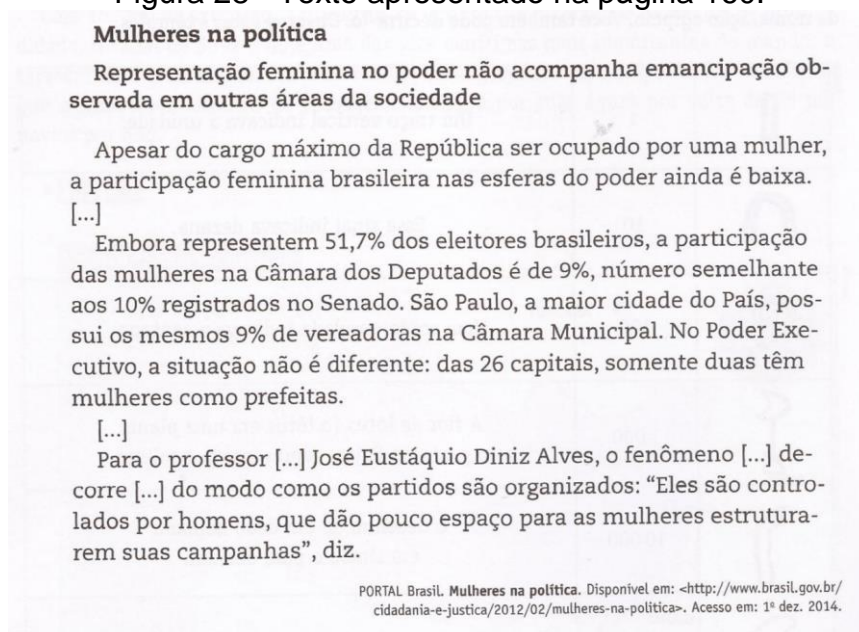


Fonte: ATLAS geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

**Fonte:** Boulos, 2015.

A última fonte apresentada neste capítulo é um texto escrito, intitulado “Mulheres na política” (Figura 28). Três das quatro questões propostas para a análise desse texto se referem à fonte em si, sendo elas: a) “o que o texto afirma sobre mulher e o poder no Brasil?”; b) “que argumento o autor do texto usa para comprovar essa afirmação?”; c) “segundo o professor José Eustáquio, por que isso acontece?” (BOULOS, 2015, p.160). Já a última questão – “em dupla, reflita e opine: qual a opinião de vocês sobre os governos chefiados por mulheres?” (BOULOS, 2015, p.160) permite que o aluno expresse sua própria concepção sobre o que é perguntando.

Figura 28 - Texto apresentado na página 160.



**Fonte:** Boulos, 2015.

Em conclusão nota-se que a grande quantidade de imagens pode nos levar a pensar que o autor procurou exemplificar da forma mais clara possível os assuntos abordados, pois muitas vezes, tem-se a ideia de que o visual é melhor compreendido do que o texto escrito. Observa-se ainda que as fontes históricas poderiam ter sido melhor exploradas nestes capítulos. As imagens, por exemplo, aparecem, na maior parte das vezes, como forma de corroborar o texto escrito ou como mera ilustração. As perguntas direcionadas às fontes aparecem como um limite para sua interpretação, pois o autor apresenta questões demasiadamente específicas e que só podem ser respondidas por meio das informações nelas contidas. Nesse sentido não há espaço para uma análise que considere aspectos mais subjetivos do aluno, o que pode desestimular sua capacidade de reflexão.

O quadro abaixo exemplifica as formas de trabalho com as fontes históricas encontradas nestes dois capítulos. É imprescindível ressaltar que neste quadro estamos considerando quatro tipos de funções para as fontes históricas. A primeira função, denominada reforço da escrita, aparece, prioritariamente, para imagens, as quais são utilizadas com o objetivo de reforçar o texto escrito. Já a segunda, intitulada informativa, aparece tendo uma função de informação do conteúdo apresentado. Em seguida, está a fonte com função ilustrativa, que aparece apenas como uma mera ilustração. Por fim, a função de documento histórico ocorre, em

nossa percepção, quando a fonte possibilita ao leitor um entendimento ou uma perspectiva da História a partir do próprio documento.

Quadro 1 - Formas de trabalho com fontes históricas presentes nos capítulos 1 e 7 do livro didático

<b>Tipo de fonte histórica</b>	<b>Quantidade de vezes que aparece</b>
Reforço da escrita	03
Informativa	20
Ilustrativa	02
Documento histórico	03

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

A partir do quadro observa-se que a maior parte das fontes aparece com uma função de informar o leitor. Assim, foi possível perceber que o autor do livro didático apresenta a fonte para o aluno enquanto um documento histórico poucas vezes. O autor apresenta, nesse sentido, apenas questões que levem o aluno a perceber as informações presentes nas fontes, não o estimulando a realizar uma interpretação externa.

## **CAPÍTULO 4 – O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA?**

Este capítulo possui como finalidade apresentar a realização da pesquisa na escola, procurando pensar como os alunos interpretam as fontes históricas presentes no livro didático analisado no capítulo anterior. Serão apresentados, portanto, dados sobre a população do estudo, as metodologias utilizadas e também a análise das narrativas produzidas pelos alunos, das quais foi possível identificar quatro categorias de compreensão acerca das fontes históricas.

### **4.1 POPULAÇÃO DO ESTUDO**

A pesquisa foi realizada com alunos que estão no 6º ano do Ensino Fundamental, com idades compreendidas entre 10 e 15 anos. Salienta-se que foi escolhido um colégio no qual realizei diferentes atividades durante o PIBID, sendo que a turma escolhida também pertence à professora que foi minha supervisora neste colégio.

Destaca-se que este colégio, fundado no ano de 1976, oferece formação para Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo as aulas do fundamental ministradas no período vespertino, e do Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno. O colégio também oferta cursos profissionalizantes, dentre eles: técnico de segurança do trabalho, técnico em nutrição e dietética, técnico em edificações e técnico em alimentos. Destaca-se que a duração destes cursos varia entre 18 e 24 meses, sendo ofertados nos períodos matutino e noturno para toda comunidade escolar.

Como já mencionado a pesquisa foi realizada com alunos que estão no 6º ano do Ensino Fundamental, e nesse sentido, sublinha-se que o nosso contato com a escola foi inteiramente no período vespertino. Para este período o uso do uniforme (camiseta branca e calça azul escura com emblema do colégio e tênis) é obrigatório, contudo, foi possível observar que muitos alunos não o utilizam, de maneira que essa não utilização do uniforme implica em uma conversa com a coordenadora pedagógica.

Para ter acesso às salas de aula é preciso passar por um portão principal, o qual fica trancado sob a supervisão de uma funcionária. Essas salas de aula encontram-se separadas em dois blocos. O bloco do lado esquerdo é destinado, no

período vespertino, às séries do 8º e 9º anos, e o bloco do lado direito aos alunos do 6º e 7º anos.

A sala de aula possui um formato tradicional. As carteiras estão distribuídas em cinco fileiras, sendo que os alunos não ocupam seus lugares aleatoriamente; há um mapeamento de sala, elaborado por um professor específico, que deve ser seguido. No canto direito da sala está à mesa do professor e, acima dela, encontra-se uma TV na qual é possível transmitir, por exemplo, vídeos e imagens. O quadro negro também está presente; o giz fica na sala dos professores, mas é preciso que cada professor possua seu apagador.

Logo no primeiro dia de observação foi perceptível a curiosidade dos alunos diante da presença de um pesquisador diferente da figura do professor. Devido a isto, foi necessário realizar uma apresentação nossa, da pesquisa e dos objetivos propostos. Por fim, também gostaríamos de deixar aqui registrado que os alunos foram demasiadamente receptivos, colaborando com cada etapa do estudo.

#### 4.2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Como já mencionado no primeiro capítulo, o primeiro recurso metodológico utilizado na pesquisa foi às observações, inspiradas na metodologia da etnografia educacional (BUENO, 2007; EZPELETA; ROCKWELL, 1989), as quais foram essenciais para a escolha da turma. Outro recurso utilizado foi o questionário aplicado presencialmente, o qual contou com três questões dissertativas. Já o estudo final contou com a confecção de um *kit* de fontes históricas, o qual foi elaborado a partir das ideias de Simão (2007).

Para a análise dos dados foram utilizadas duas metodologias. A primeira delas é a metodologia da Teoria Fundamentada, também denominada *Grounded Theory*, de Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009). A segunda é a Análise de Conteúdo proposta por Franco (2009). Destaca-se, portanto, que estas duas metodologias foram utilizadas concomitantemente, pois, em linhas gerais, ambas trabalham com a ideia da criação de categorias após a análise dos dados.

#### 4.3 AS OBSERVAÇÕES

Antes da aplicação da pesquisa foram realizadas observações com o objetivo de melhor definir a população do estudo e as estratégias que seriam utilizadas. O Colégio Estadual no qual o estudo foi desenvolvido possui, no período vespertino,

cinco turmas de sexto ano; contudo, destaca-se que as observações foram realizadas em três delas<sup>13</sup>, de maneira que o fator decisivo para a escolha de apenas uma turma foi à participação dos alunos.

As observações foram importantes porque cada escola e cada sala de aula possuem suas particularidades. De acordo com Rockwell e Ezpeleta (1989, p.11) “a escola não é seguramente a mesma em todo mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina”, e diante disto, é essencial compreender o funcionamento e as características da escola e da sala de aula na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Destaca-se que as estratégias de pesquisa foram pensadas a partir dessas observações. As perguntas do questionário, por exemplo, foram elaboradas com base nas observações das aulas da professora e das respostas dos alunos durante essas aulas. Nelas a professora destacou diferentes tipos de fontes históricas, explicando como o estudo do passado é possível no tempo presente. Já os tipos de documentos que compuseram o *kit* de fontes históricas foram escolhidos levando em consideração o contato dos alunos com esses documentos – essencialmente com documentos escritos e iconográficos -, o qual foi percebido durante as observações.

Como já mencionado, para o registro das observações foi adotado o caderno de campo. A escolha do mesmo levou em consideração essencialmente a praticidade, bem como o fato desse registro possibilitar que o estudioso não se esqueça de aspectos primordiais para o desenvolvimento da pesquisa.

A professora da sala é muito segura em suas explicações, atuando em sala de aula há mais ou menos 17 anos. Possui graduação em História e também Mestrado em História Social pela UEL. Destaca-se que mesmo após iniciar seu trabalho na rede pública a professora não se afastou do campo acadêmico. Como já mencionado, participa do PIBID, projeto nos quais diferentes textos relacionados à área do Ensino de História estão sempre em pauta para as discussões.

Sua dinâmica é interessante. Ela sempre começa a aula perguntando aos alunos sobre o cenário atual. Na semana em que acompanhei as aulas, por exemplo, iria acontecer uma paralisação com o objetivo de lutar contra a reforma da previdência. Ao perguntar aos alunos se eles sabiam a respeito disso, a maior parte disse que não, e assim, a professora realizou uma explicação sobre o assunto.

---

<sup>13</sup> As observações foram realizadas apenas em três turmas porque eram nelas que a professora escolhida ministra suas aulas.

Foram observadas 10 aulas. Nas cinco primeiras a professora trabalhou o tempo na História, sobretudo a escrita romana dos séculos. Para a explicação desse conteúdo observou-se que a professora se apoiou no livro didático, mas não o utilizou de forma direta com seus alunos. Nas outras cinco aulas a professora trabalhou o primeiro capítulo do livro didático<sup>14</sup>.

É importante destacar que nas três turmas acompanhadas a professora fez uma apresentação do livro didático, estimulando os alunos a perceberem características essenciais, tais como: o nome do livro, a autoria e a sua divisão a partir do sumário. Acreditamos que essa apresentação é de suma importância para que o aluno esteja consciente do livro didático que está utilizando. No artigo intitulado “Se está no livro de História é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental”, Cainelli e Oliveira apresentam uma pesquisa realizada com alunos e professores das séries iniciais, a qual teve como principal objetivo investigar a maneira como o livro didático de História é utilizado em sala de aula, buscando perceber a relação que esses alunos e professores estabelecem com ele. Nas conclusões apontaram que das 80 crianças que participaram da pesquisa, nenhuma sabia a autoria ou mesmo o nome do livro didático que estavam utilizando durante as aulas. De acordo com as estudiosas essa falta de conhecimento acerca da autoria e do nome do livro, pode estar relacionada ao fato do aluno “enxergar” os conteúdos ali presentes como verdades absolutas, incapazes de serem questionadas.

Após isto a professora iniciou o conteúdo do primeiro capítulo. Na primeira turma a professora já havia iniciado o conteúdo sobre fontes históricas, e oralmente, fez algumas questões e comparações para retomá-lo. É interessante destacar que a professora procurou retomar o conteúdo utilizando exemplos que fossem próximos da realidade dos alunos. Perguntou, por exemplo: “por meio de quais fontes podemos saber como eram os casamentos há 50 anos atrás?”. As respostas dos alunos abarcaram fontes de natureza diferentes, tais como “fotografia, minha avó falou e vestido de noiva”. A partir dessas repostas foi possível observar que os alunos citam inúmeras fontes históricas mesmo não conseguindo compreender, na maior parte das vezes, que estão citando fontes. Por meio dessas respostas a

---

<sup>14</sup> É pertinente ressaltar que todos os alunos não possuem o livro didático, pois não há livros suficientes. Portanto, para se trabalhar com o livro é necessário que o professor busque os exemplares na biblioteca e depois realize a devolução.

professora também trabalhou os conceitos de mudança e permanência, perguntando, por exemplo, o que havia mudado ou não dos casamentos de antigamente para os dias atuais.

Após isto a professora ressaltou para os alunos que “toda fonte fala muito sobre os costumes da época e das pessoas”. Através dessa frase foi possível perceber que o objetivo era o de demonstrar aos alunos que as fontes históricas são produções que atendem as problemáticas de sua própria época.

A interdisciplinaridade também foi outro aspecto abordado pela professora, de maneira que, apoiando-se no livro didático, destacou que para o historiador realizar sua pesquisa depende muitas vezes de outros profissionais, tais como o arqueólogo e o geógrafo.

Em seguida a professora começou a realização das atividades do livro didático. É imprescindível observar que foi utilizado apenas as fotografias que estavam no manual, reelaborando as questões no quadro negro para que os alunos copiassem. Diante disto observou-se que os alunos não estavam conseguindo compreender o que o exercício propunha.

A reelaboração das perguntas da atividade pela professora fez com que os alunos conseguissem realizá-la. É importante destacar que a atividade era composta por quatro fotografias (Figura 9). Nas duas primeiras os alunos tinham que identificar semelhanças e diferenças; já nas duas últimas tinham que identificar apenas as semelhanças. Para a correção desta atividade a professora pediu que os alunos elencassem as características que haviam conseguido identificar, sendo que as respostas diferiram entre si. Ao questionar os alunos sobre o porquê de as respostas terem sido diferentes, apesar de todos estarem analisando a mesma fonte, um aluno disse: “porque cada um vê uma coisa”. Nesta resposta é perceptível a ideia de uma opinião individual. Para que esta opinião se transforme numa ideia de multiperspectividade é necessário levar em consideração as evidências, pois o conhecimento histórico não é apenas uma questão de opinião, até porque o pesquisador interpreta as fontes históricas ancorado nas evidências históricas e na própria análise dessas fontes. É necessário apontar também que a partir da resposta deste aluno, a professora enfatizou que a interpretação de cada historiador é subjetiva - isto é claro, sustentada pelo método e pelas teorias que o embasam -, possibilitando, portanto, que uma mesma fonte tenha diferentes interpretações.

Outro exercício trabalhado pela professora foi o da página 23 (Figura 10), o qual propunha que os alunos identificassem a natureza das fontes históricas ali expostas. Observou-se que este exercício foi extremamente importante para que os alunos pudessem perceber a diversidade dos documentos históricos.

O último exercício trabalhado propunha a leitura de uma imagem (Figura 11), intitulada “Construindo a plataforma dos movimentos sociais para reforma do sistema político no Brasil”. Observou-se que os alunos tiveram muita dificuldade em realizá-lo. Uma das hipóteses para esta dificuldade pode estar relacionada ao pouco contato com as fontes históricas, bem como com a ausência de um trabalho realmente efetivo com fontes iconográficas em sala de aula.

Na outra turma a professora ainda não havia começado a explicar o conteúdo sobre fontes históricas. Assim para dar início a aula redigiu um texto no quadro negro, o qual não estava no livro didático:

“Quando um pesquisador quer descobrir informações sobre algo inédito ele precisa procurar pistas, vestígios que são chamados de fontes. Essas fontes podem ser:

- escritas: documentos, jornais, revistas, diários, etc.
- oral: cantigas, entrevistas, lendas, etc.
- visuais: fotos, desenhos, pinturas, etc.
- materiais: construções, estátuas, objetos, roupas, etc.

Quando o pesquisador compara estas fontes ele pode encontrar:

- permanências: passou o tempo mas ainda existe.
- mudanças: com o tempo ficou diferente ou deixou de existir.
- semelhança: não é exatamente igual mas tem algo parecido.
- diferença: um detalhe que torna uma coisa única”.

Vale destacar que a partir deste texto a professora explicou, de maneira resumida, o que são fontes e quais são suas materialidades. É importante observar que mais uma vez a professora demonstra a preocupação de trazer o conteúdo para a realidade dos alunos, ressaltando, por exemplo, que as histórias em quadrinhos são uma fonte histórica escrita.

Nessa turma a professora realizou apenas um exercício do livro didático, pedindo que os alunos analisassem as fotografias e encontrassem diferenças e semelhanças (Figura 9). Seguindo a mesma dinâmica pediu que os alunos falassem suas respostas e fez o mesmo questionamento que havia feito na turma anterior, perguntando assim, o porquê de as respostas serem diferentes se todos estavam analisando a mesma fonte. Uma aluna respondeu: “porque cada um vê de um jeito”. A partir desta resposta a professora elucidou que o olhar sobre a fonte é pessoal.

Entretanto é importante destacar que apesar do olhar pessoal de cada investigador, a interpretação da fonte deve levar em consideração aspectos teóricos e metodológicos próprios da ciência da História.

Nota-se que foi de fundamental importância quando a professora destacou que devido a subjetividade do pesquisador as fontes possibilitam diferentes interpretações. Entretanto, também seria necessário mencionar que não é por causa disso que um “vale-tudo” é possível, pois as interpretações do historiador são permeadas por referenciais teóricos e metodológicos e também pelas limitações da fonte

Na última turma a professora trabalhou dois exercícios do livro didático. Como o primeiro deles foi o de análise das fotografias (Figura 9), a professora também questionou os alunos sobre o porquê de as respostas serem diferentes. Um aluno respondeu “porque cada um reparou em alguma coisa”. Assim a professora destacou que as interpretações de uma fonte histórica variam de acordo com o olhar de cada pessoa. Já o outro exercício realizado foi o da identificação de fontes de natureza diferentes (Figura 10).



É importante sublinhar que nesta sala a professora explicou a questão da hipótese. Enfatizou que enquanto o pesquisador não tiver certeza sobre algo, ele ainda apresenta uma hipótese. A hipótese só se transformara de fato em certeza por meio de muita pesquisa e, no caso do historiador, também por meio da análise detalhada de um documento histórico.

Após as observações pode-se concluir que a professora utiliza corriqueiramente o livro didático. Embora a professora reelabore algumas atividades nele propostas, foi possível observar que o livro ainda é utilizado como uma forma de direcionar a aula. Já com relação à maneira como os alunos se relacionam com as fontes históricas, observou-se uma enorme dificuldade de interpretação, pois na maioria dos exercícios, eles não compreendiam o que era para ser feito. Devido a isto nota-se que é essencial o trabalho contínuo com fontes históricas em sala de aula, pois só assim os alunos poderão interpretá-las com autonomia, compreendendo que a construção do conhecimento histórico só é possível por meio das interpretações realizadas acerca dessas fontes.

#### 4.4 O QUESTIONÁRIO

O questionário foi composto por três questões: 1- Se você tivesse que contar a história da sua família, quais recursos você utilizaria para contá-la?; 2- Como nós sabemos o que aconteceu no passado? Por exemplo, como sabemos que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil?; 3 – No seu livro didático estão apresentados diferentes acontecimentos sobre o passado. Como você acha que o autor conseguiu ter acesso às informações desses acontecimentos? (Figura 29).

Figura 29 – Questionário elaborado

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	 programa de pós-graduação em história social <b>PPGHS</b>
<p>Questionário referente à pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em História Social na linha de História e Ensino pela mestranda Heloisa Pires Fazon, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli.</p>	

**Dados de Identificação:**

**Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**Idade:** \_\_\_\_ anos

**Responda:**

1) Se você tivesse que contar a história da sua família, quais recursos você utilizaria para contá-la?

---



---



---



---



---

2) Como nós sabemos o que aconteceu no passado? Por exemplo, como sabemos que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil?

---



---



---



---



---

3) No seu livro didático estão apresentados diferentes acontecimentos sobre o passado. Como você acha que o autor conseguiu ter acesso às informações desses acontecimentos?

---



---



---



---

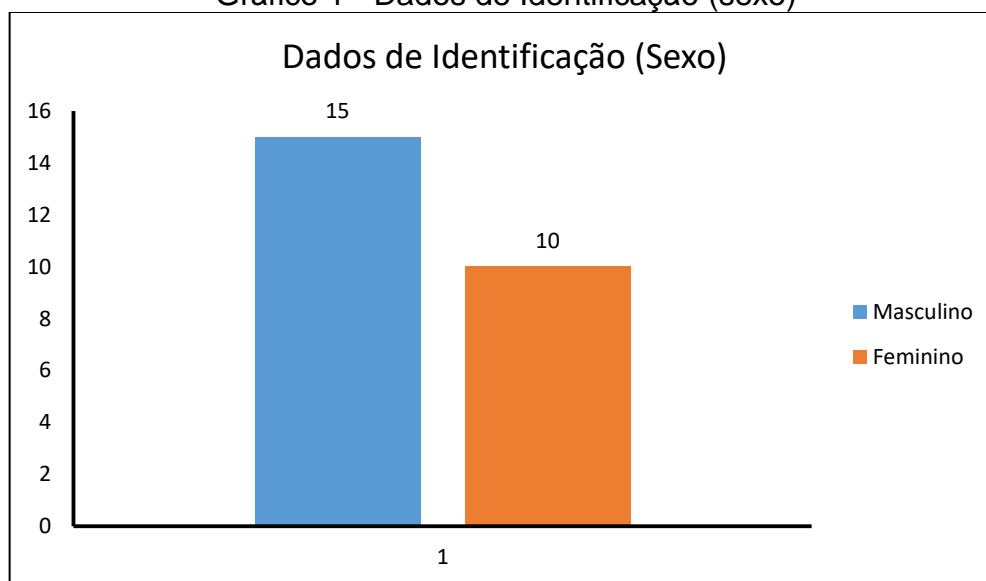


---

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018

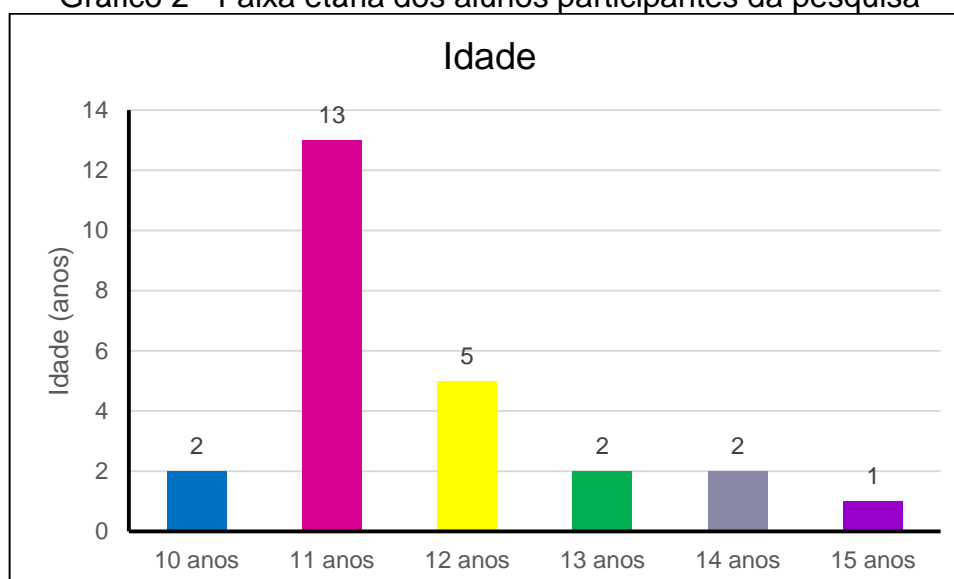
Foi aplicado presencialmente e teve duração de 50 minutos (uma aula). Foi respondido por 25 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino (Gráfico 1). A faixa etária dos alunos variou entre 10 e 15 anos, de maneira que é possível observar, a partir do Gráfico 2, uma maior predominância de alunos com 11 anos de idade e apenas 1 aluno com 15 anos de idade.

Gráfico 1 - Dados de Identificação (sexo)



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Após a entrega do questionário foi realizada uma leitura com os alunos para que possíveis dúvidas fossem respondidas. Todavia, destaca-se que durante a

aplicação alguns alunos ainda tinham dúvidas, e diante disto, foi realizado um atendimento individual.

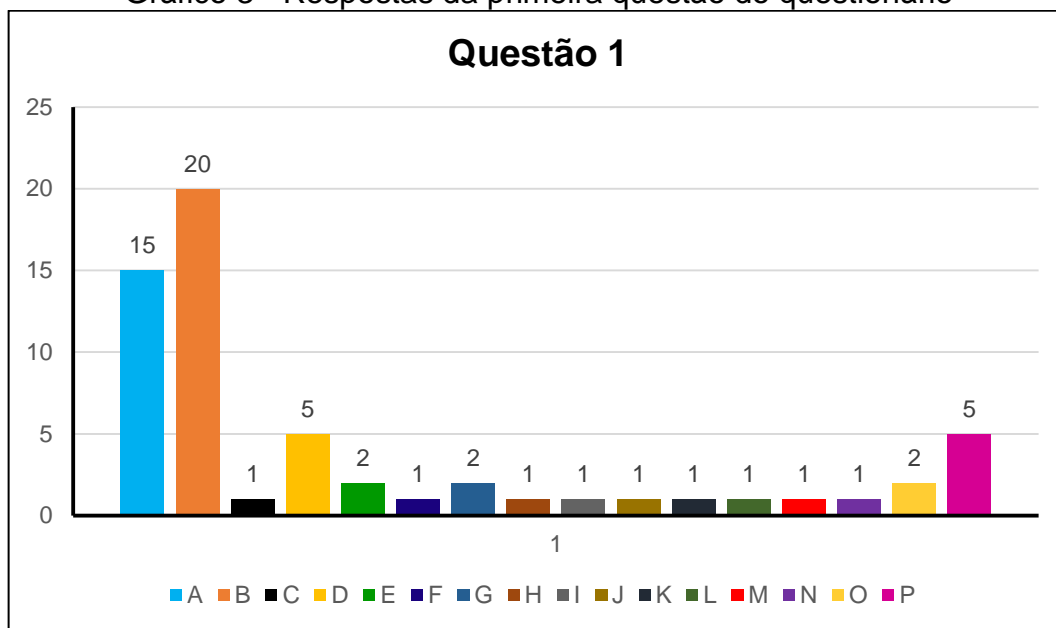
Observando o Quadro 2 e o Gráfico 3, os quais correspondem à primeira questão do questionário, é possível notar uma predominância de fontes orais, sendo estas citadas 20 vezes. Ressalta-se que para fazer referência a esse tipo de fonte os alunos apresentaram respostas como: “alguém da minha família contou”, “perguntando para alguém que estava lá”, “conversando com os convidados”, “conversando com quem fez o casamento” e “confirmando com as pessoas presentes”. Em seguida ocorreu uma predominância de fontes visuais, nomeadamente as fotografias, sendo estas citadas 15 vezes.

Quadro 2 - Respostas da primeira questão do questionário

<b>1ª questão: Se você tivesse que contar a história da sua família, quais recursos você utilizaria para contá-la?</b>		
<b>Item</b>	<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>A</b>	Fotos	15
<b>B</b>	Por meio da oralidade	20
<b>C</b>	Fontes escritas	1
<b>D</b>	Vídeos	5
<b>E</b>	Internet	2
<b>F</b>	Igreja	1
<b>G</b>	Peças de roupa	2
<b>H</b>	Lugar	1
<b>I</b>	Documentos	1
<b>J</b>	Objetos	1
<b>K</b>	Revistas	1
<b>L</b>	Livros	1
<b>M</b>	Imaginando o que aconteceu	1
<b>N</b>	Pesquisando	1
<b>O</b>	Compreendeu a questão parcialmente	2
<b>P</b>	Não compreendeu a questão	5

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Gráfico 3 - Respostas da primeira questão do questionário



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

É interessante destacar que no momento da explicação desta questão foram citados dois exemplos lúdicos para que os alunos a compreendessem<sup>15</sup>. Levando isto em consideração é possível notar que alguns alunos, mesmo que com menor incidência, citaram fontes históricas específicas para essas situações, tais como: “igreja”, “peças de roupa”, “conversando com os convidados”, “conversando com quem fez o casamento” e “confirmando com as pessoas presentes”.

Nesta questão outras fontes também foram citadas. A categoria vídeos apareceu 5 vezes. Já as categorias internet e peças de roupa foram citadas 2 vezes. As demais categorias (fontes escritas, lugar, documentos, objetos, revistas, livros e pesquisando) apareceram apenas 1 vez. Destaca-se que 1 aluno respondeu “imaginando o que aconteceu”. Essa resposta pode, talvez, nos levar a pensar que o aluno ainda não compreende a necessidade da utilização de fontes históricas para o estudo da História, sendo válido, portanto, apenas imaginar como os eventos ocorreram. Por fim sublinha-se que 5 alunos não responderam.

Com relação à questão 2 constata-se, a partir da observação do Quadro 3 e do Gráfico 4, uma predominância também de fontes orais, sendo estas citadas 22 vezes. Para fazer referência a esse tipo de fonte os alunos escreveram: “perguntando para as pessoas que estavam no local”, “perguntando para familiares”,

<sup>15</sup> Foi falado para os alunos: “se vocês tivessem que contar como havia sido o casamento de seu pai e sua mãe, quais recursos vocês utilizariam?” e “se vocês quisessem saber como era o vestido da sua mãe no dia do casamento, como vocês fariam?”

“pelas pessoas que tem parentes que viveram naquela época”, “pelo que os cientistas falam” e “pelo que os professores contam”. Nota-se que aqui emerge a figura do professor, sendo que sua palavra é tida como confiável e válida para saber o que aconteceu no passado. Em seguida aparecem os livros, os quais foram citados 15 vezes. Uma hipótese válida para a predominância da categoria livros pode estar relacionada ao fato do exemplo apresentado nessa questão (como sabemos que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil), pois nas séries iniciais os alunos já começam a ter contato, por meio do livro didático, com essa temática. Outra confirmação de que os alunos prestam muita atenção nos exemplos que são apresentados pelo professor pode ser observado na resposta “cientistas podem ter achado coisas na época de Cabral”.

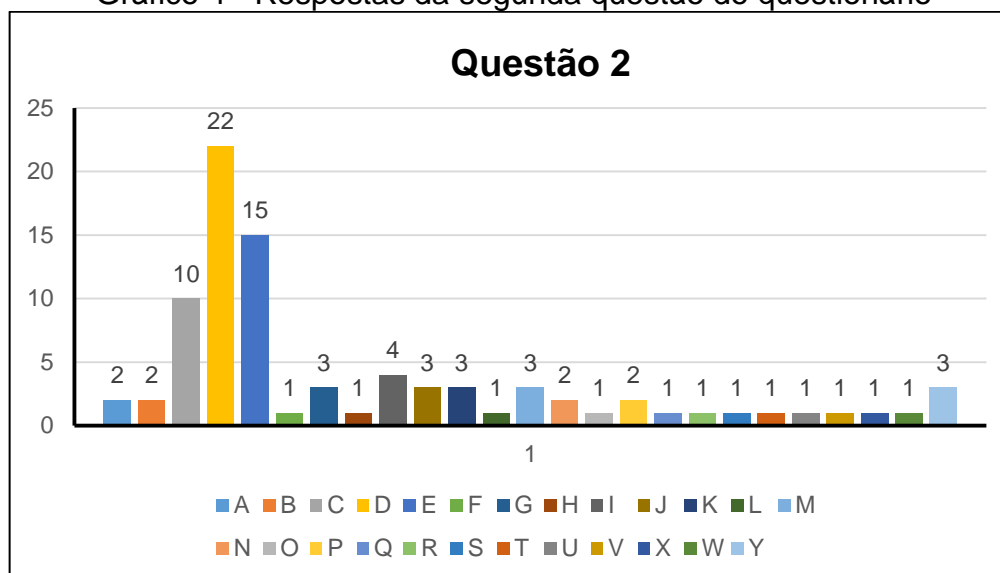
Quadro 3 - Respostas da segunda questão do questionário

<b>2ª questão: Como nós sabemos o que aconteceu no passado? Por exemplo, como sabemos que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil?</b>		
<b>Item</b>	<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>A</b>	Documentos	2
<b>B</b>	Imagens	2
<b>C</b>	Fotos	10
<b>D</b>	Por meio da oralidade	22
<b>E</b>	Livros	15
<b>F</b>	Pesquisando	1
<b>G</b>	Internet	3
<b>H</b>	Cientistas podem ter achado coisas na época de Cabral	1
<b>I</b>	Jornais	4
<b>J</b>	Histórias	3
<b>K</b>	Objetos	3
<b>L</b>	Estudando	1
<b>M</b>	Vídeos	3
<b>N</b>	Escrituras antigas	2
<b>O</b>	Pinturas	1
<b>P</b>	Por meio de registros / arquivos	2
<b>Q</b>	Revistas	1
<b>R</b>	Cartas antigas	1
<b>S</b>	Televisão	1
<b>T</b>	Historiadores	1
<b>U</b>	Construções da época	1
<b>V</b>	Pesquisadores	1

<b>X</b>	Por meio de gente que estudou	1
<b>W</b>	Filmes	1
<b>Y</b>	Não compreendeu a questão	3

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Gráfico 4 - Respostas da segunda questão do questionário



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

As fotografias também foram citadas com grande frequência, aparecendo 10 vezes. Sublinha-se que 4 alunos citaram os jornais, seguido por objetos, internet, histórias e vídeos, os quais foram citados 3 vezes. Já as categorias documentos, imagens, escrituras antigas e arquivos/registros foram citadas 2 vezes. As demais categorias (pesquisando, “cientistas podem ter achado coisas na época de Cabral”, estudando, pinturas, revistas, cartas antigas, televisão, historiadores, construções da época, pesquisadores, por meio de gente que estudou e filmes) foram citadas apenas 1 vez.

No que se refere a questão 3 observa-se, a partir do Quadro 4 e Gráfico 5, que ocorreu uma predominância de respostas na categoria livros, aparecendo 14 vezes. Isto talvez porque os alunos relacionaram o fato do autor precisar pesquisar em outros livros para produzir seu próprio livro didático. Em seguida apareceram as fontes orais que foram citadas 13 vezes em respostas como “fazendo entrevistas com as pessoas que tem a ver com o fato” e “perguntando para um especialista”. Ressalta-se também que nesta questão a categoria internet foi citada 9 vezes. Uma das hipóteses para a internet ter sido citada com essa frequência pode estar relacionada com o fato de que para responderem as atividades presentes no livro

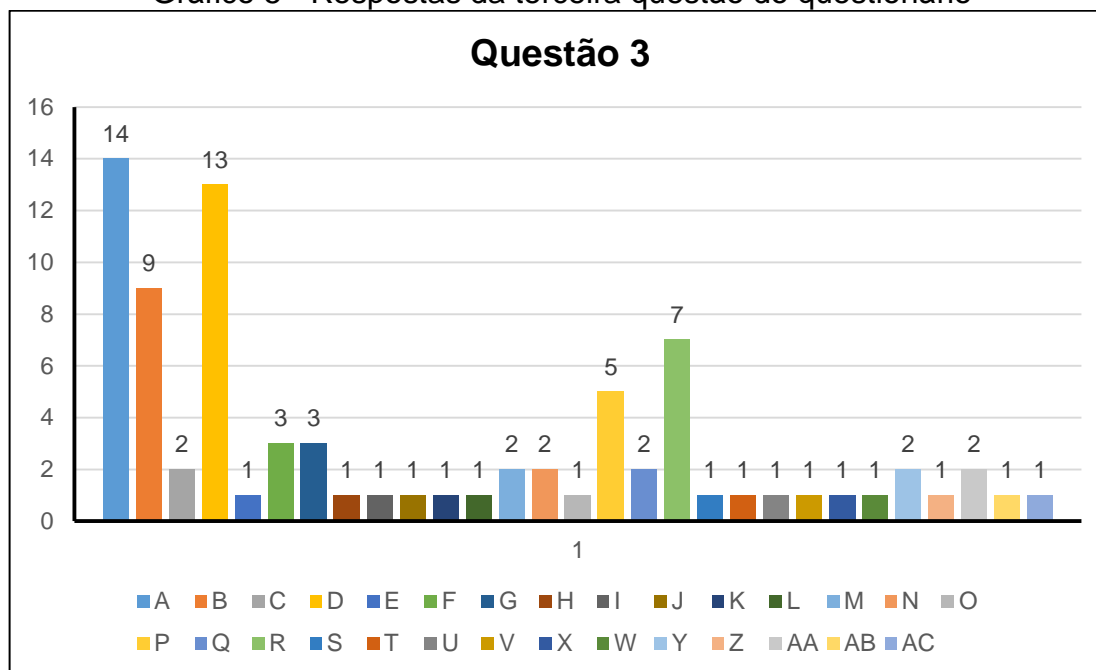
didático os alunos talvez recorram à internet, com o objetivo de pesquisar sobre o assunto abordado. Já a categoria pesquisando apareceu 7 vezes, seguida pela categoria fotos que apareceu 5 vezes.

Quadro 4 - Respostas da terceira questão do questionário

<b>3ª questão - No seu livro didático estão apresentados diferentes acontecimentos sobre o passado. Como você acha que o autor conseguiu ter acesso às informações desses acontecimentos?</b>		
<b>Item</b>	<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>A</b>	Livros	14
<b>B</b>	Internet	9
<b>C</b>	Estudando	2
<b>D</b>	Por meio da oralidade	13
<b>E</b>	Indo na escola para aprender	1
<b>F</b>	Indo no local dos acontecimentos	3
<b>G</b>	Documentos Antigos	3
<b>H</b>	Historiadores	1
<b>I</b>	Objetos	1
<b>J</b>	Pesquisando em lugares diferentes	1
<b>K</b>	Construções de cidades	1
<b>L</b>	Roupas	1
<b>M</b>	Cientistas	2
<b>N</b>	Jornais	2
<b>O</b>	Fotos na internet	1
<b>P</b>	Fotos	5
<b>Q</b>	Ler histórias sobre o assunto	2
<b>R</b>	Pesquisando	7
<b>S</b>	Escrevendo	1
<b>T</b>	Moedas Antigas	1
<b>U</b>	Fatos Antigos	1
<b>V</b>	Indo nas cavernas	1
<b>X</b>	Escrituras	1
<b>W</b>	Pinturas	1
<b>Y</b>	Vídeos	2
<b>Z</b>	Certidão de nascimento	1
<b>AA</b>	Imagens	2
<b>AB</b>	Recados deixados	1
<b>AC</b>	Não compreendeu a pergunta	1

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Gráfico 5 - Respostas da terceira questão do questionário



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Já as categorias que apareceram 2 vezes foram: estudando, por meio dos cientistas, jornais, ler histórias sobre o assunto, vídeos e imagens. E com menor frequência, aparecendo apenas 1 vez, foram as categorias: indo na escola para aprender, historiadores, objetos, pesquisando em lugares diferentes, construções de cidades, roupas, fotos na internet, escrevendo, moedas antigas, fatos antigos, indo nas cavernas, escrituras, pinturas, certidão de nascimento e recados deixados. Destaca-se que a resposta “indo nas cavernas para aprender” faz referência ao exemplo dado em sala de aula. Uma aluna disse que não havia entendido a questão e diante disto, foi realizada uma explicação individual. No meio da explicação foi utilizado o conteúdo do livro didático que eles estavam estudando, no caso a Pré-História. E então foi dito para a aluna “como o autor do seu livro didático sabe, por exemplo, o que aconteceu na Pré-História se essa época foi há muito tempo? ” A partir disto nota-se claramente que os exemplos dados pelo professor em sala de aula significam muito para que os alunos compreendam algo que no início possa ter parecido incompreensível. Por fim apenas 1 aluno não respondeu à questão.

A partir da análise dessas três questões concluiu-se que os alunos evidenciaram fontes históricas de diferentes suportes: fontes orais, escritas, visuais e materiais. Também foi possível notar que os alunos puderam compreender, mesmo que de forma embrionária, que o estudo dos acontecimentos passados só é

possível graças às fontes históricas encontradas no tempo presente, entendendo que o estudo da História se dá, assim, por intermédio da análise e interpretação de diferentes documentos históricos.

#### 4.5 O *KIT* DE FONTES HISTÓRICAS

O *kit* de fontes históricas (Figura 35) foi produzido a partir das ideias de Simão (2007). As etapas envolvidas em seu processo de confecção serão descritas a seguir.

Primeiramente foram selecionadas fontes históricas escritas e iconográficas do livro didático escolhido. Com relação a isto Simão (2007) destaca que

Se, à partida, esta metodologia de seleção parece redutora em termos de investigação histórica, ela justifica-se porque propõe a exploração de recursos disponíveis e utilizados regularmente no Ensino de História, mas sob uma abordagem inovadora. (SIMÃO, 2007, p.106).

Por meio da citação é possível destacar que as fontes históricas presentes nos livros didáticos de História podem e devem ser utilizadas a partir de uma perspectiva inovadora e diferenciada, possibilitando que o aluno seja um sujeito ativo durante o processo de aprendizagem.

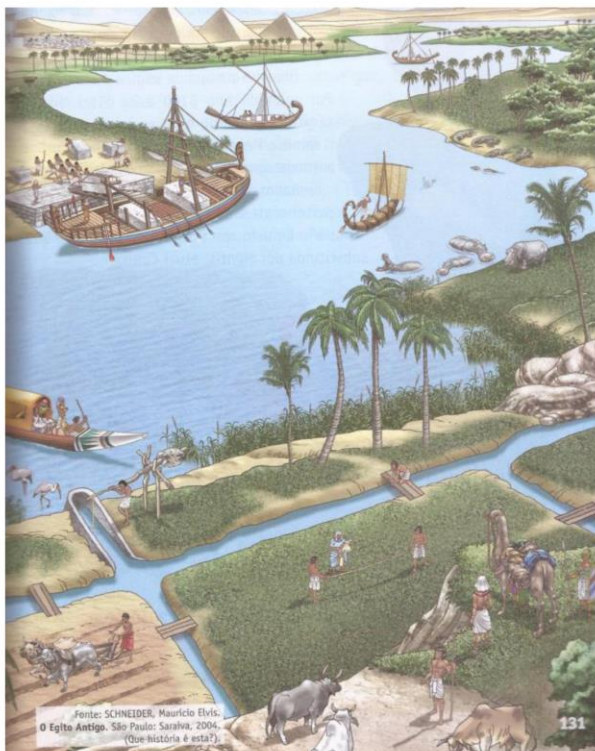
Após esta seleção teve início a etapa de organizar essas fontes históricas. Cada fonte foi disposta em uma folha de papel A4 e logo em seguida foram apresentadas às questões relacionadas à cada uma. De acordo com Simão (2007) essa disposição individual possui como objetivo principal levar o aluno a perceber que as fontes históricas podem ser de natureza material diferentes. Por fim, após a impressão dessas fontes foi produzido o envelope do *kit*, constituído por um envelope branco, onde no centro foi escrito “*kit* de fontes históricas”.

A aplicação do *kit* teve duração de 2 aulas (cada uma de 50 minutos) e foi recebido pelos alunos de forma positiva, isto talvez, porque se tratava de uma atividade diferenciada. Durante sua realização algumas dúvidas surgiram. Foi possível notar que a maioria delas se referia à interpretação da pergunta e não precisamente ao conteúdo das fontes históricas.

Figura 30 – *Kit* de fontes históricas elaborado (envelope)



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Figura 31 – Documento 1 do *Kit* de fontes históricas**Documento 1**

**Referência:** SCHNEIDER, Maurício Elvis. **O Egito Antigo**. São Paulo: Saraiva, 2004. (Que história é esta?).

a) O documento 1 pertence à qual natureza?

---

b) Por quem ele foi produzido?

---

c) O que este documento nos diz?

---

d) Até que ponto posso acreditar no que ele diz?

---

e) De 0 a 10 qual nota você daria para esse documento? Por quê?

---

f) Segundo o autor de seu livro didático, alguns historiadores consideram que o Egito é um presente do Rio Nilo e já outros consideram que foi graças à ação humana que o Egito existiu. Qual das afirmações você acha que está correta? Por quê?

---

g) Com base nas afirmações da letra F e na observação do documento 1, responda: Com qual das duas visões você concorda mais? Por quê?

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Figura 32 – Documento 2 do *Kit* de fontes históricas**Documento 2**

Leia o texto a seguir com atenção:

A mulher no Egito Antigo

“[...] Como veremos, o papel político e social das mulheres foi determinante ao longo de toda a história do Egito. Graças a um notável sistema jurídico, a mulher e o homem eram iguais por direito e de fato [...].

Muitas egípcias [...] eram donas de casa. Mas muitas outras tiveram um ofício fora da vida familiar e ocuparam importantes funções [...].

Na documentação [...] descobrimos [...] que uma mulher podia ser governadora de uma província, de uma cidade ou de uma circunscrição administrativa, o que implicava um importante trabalho à frente de um pessoal numeroso. Uma mulher podia [...] ser inspetora do Tesouro, superiora [...] da casa de tecelagem, dos cantores e dos bailarinos [...] etc. Em suma, e à execução do exército, estavam-lhe abertos quase todos os setores de atividades que caracterizam a civilização faraônica”.

Referência: JACO, Christian. As egípcias: retratos de mulheres do Egito faraônico. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.20-21; 233-234.

Com base no texto e nos seus conhecimentos responda:

a) Qual o assunto do documento?

---

b) O documento 2 pertence à qual natureza?

---

c) Por quem ele foi produzido?

---

d) Até que ponto posso acreditar no que ele diz?

---

e) De 0 a 10 qual nota você daria para esse documento? Por quê?

---

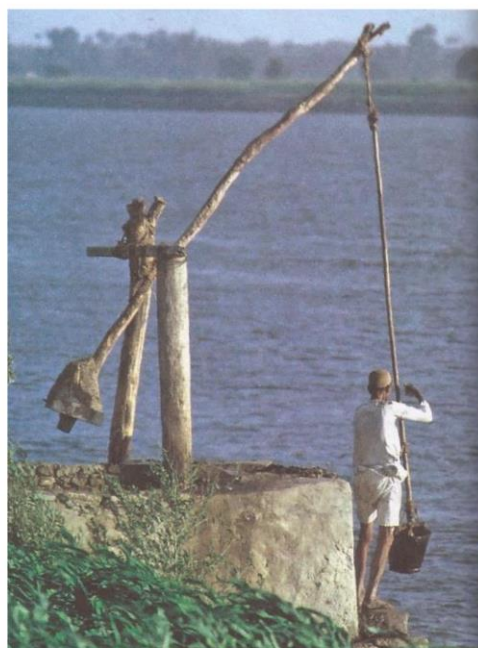
f) Você acha que existe alguma semelhança entre o papel da mulher no Egito Antigo e no Brasil hoje? Por quê?

---

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Figura 33 – Documentos 3 e 4 do *Kit* de fontes históricas**Documentos 3 e 4****Documento 3**

**Referência:** Frederic Calliaud, 1819-1822  
Litografia, Coleção Particular. Foto: The  
Bridgeman Art Library.

**Documento 4**

**Referência:** Fotografia recente.  
Eigland/ Alamy/ Glow Images

Segundo o autor do seu livro didático, podemos observar à esquerda representação de egípcio coletando água do Rio Nilo com a ajudava de um *shaduf*, sendo ela uma ilustração do século XIX feita a partir de afrescos encontrados em Tebas. À direita, fotografia recente mostra o fazendeiro utilizando *shaduf* para içar água do Nilo”.

Com base nos documentos e no texto responda:

a) Qual o assunto dos documentos?

---

b) Os documentos 3 e 4 pertencem à qual natureza?

---

c) Por quem eles foram produzidos?

---

d) Até que ponto posso acreditar no que eles dizem?

---

e) De 0 a 10 qual nota você daria para esses documentos? Por quê?

---

f) Os documentos pertencem à mesma época histórica? Por quê?

---

g) Você consegue identificar alguma semelhança entre eles? Qual (is)?

---

Figura 34 – Documento 5 do *Kit* de fontes históricas**Documento 5**

Leia o texto a seguir com atenção:

“Deixa que te recorde o estado miserável em que fica o camponês quando chegam os funcionários que vêm fixar a taxa da colheita [...] O trigo que estava na eira desapareceu, os ladrões levaram-no. Não pode pagar o que deve pelos bois que pediu emprestado. E o escriba já atraca à margem do rio para calcular o imposto sobre a colheita, com um grupo de servos armados de bastões [...] com ramos de palmeira. Dizem: “Mostra-nos o trigo! “. Mas não há nenhum trigo e o camponês é espancado sem dó nem piedade”.

Referência: SCHNEIDER, Maurício E. **O Egito Antigo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p.15. (Que história é esta?).

Com base no texto e nos seus conhecimentos responda:

a) Qual o assunto do documento?

---

b) O documento 5 pertence à qual natureza?

---

c) Por quem ele foi produzido?

---

d) De que modo o autor chegou à conclusão de como era a vida dos camponeses?

---

e) Até que ponto posso acreditar no que ele diz?

---

f) De 0 a 10 qual nota você daria para esse documento? Por quê?

---

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.



#### 4.6 ANÁLISE DOS DADOS DO *KIT* DE FONTES HISTÓRICAS

Será realizado neste momento uma análise das perguntas que compuseram o *kit* de fontes históricas<sup>16</sup>. Nosso objetivo não é o de quantificar os dados obtidos, mas sim o de discutir as respostas apresentadas em cada questão, almejando compreender como os alunos interpretam fontes históricas propostas num livro didático de História. Sabemos que ao retirar as fontes do livro didático e produzir o *kit*, constituímos uma forma diferente do olhar dos alunos para com as fontes<sup>17</sup>.

A primeira fonte apresentada foi uma imagem que diz respeito ao Egito Antigo e que foi produzida por Maurício Elvis Schneider em 2004 (Figura 31). Ao serem questionados acerca da natureza dessa fonte, 16 alunos responderam que pertence à natureza visual. Outros 5 responderam que a natureza da fonte era sobre o Egito Antigo, e nesse sentido, observa-se que ocorre uma compreensão de que a natureza corresponde, na verdade, ao assunto da fonte. Apenas 1 aluno respondeu que a natureza da fonte é oral e 1 não compreendeu a questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 5 – Respostas da primeira pergunta do primeiro documento histórico

<b>Natureza da fonte (tipo de fonte histórica)</b>
Tipo visual
Egito Antigo (assunto da fonte)
Tipo oral
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

É imprescindível fazer uma observação quanto à essa questão, que se repete nas outras quatro fontes subsequentes. Os alunos tiveram muita dificuldade de entendê-la. Esta dificuldade está ligada à palavra “natureza”. Reconhecemos que este não foi o melhor termo para nos referirmos à materialidade de uma fonte histórica, o que gerou uma complexidade em seu entendimento. O termo mais adequado à linguagem dos alunos seria “tipo” da fonte histórica e não “natureza” da fonte histórica. No dia da aplicação da pesquisa a professora da sala sugeriu que

<sup>16</sup> Destaca-se que foram obtidos 23 kits de fontes históricas.

<sup>17</sup> É importante apontar que no decorrer da análise serão apresentados sucintos quadros com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização das respostas obtidas.

escrevêssemos no quadro quatro tipos de fontes históricas – visual, material, escrita e oral – o que facilitou, para a maioria dos alunos, a compreensão da questão.

Já a segunda questão desse documento foi sobre a autoria da fonte. Nela 21 alunos responderam de acordo com os dados fornecidos na legenda, na qual consta o nome de Maurício Elvis Schneider. A diferença das respostas residiu na referência completa ou incompleta do nome do autor. 1 aluno respondeu levando em consideração o porquê da importância da fonte (“para nós sabermos como era antigamente”) e 1 não compreendeu a questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 6 - Respostas da segunda pergunta do primeiro documento histórico

<b>Autoria da fonte histórica</b>
Maurício Elvis Schneider
Importância da fonte histórica
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

A terceira questão – “o que este documento nos diz” - refere-se à uma resposta mais pessoal do aluno, estimulando-o a fazer interpretações acerca da fonte. Contudo, a maior parte deles descreveu o que aparece na imagem: “Egito Antigo, pirâmides, Rio Nilo, pesca, animais, plantações, egípcios e homens trabalhando”. A partir destas respostas podemos inferir que os alunos se restringiram numa perspectiva de análise interna da fonte; ou seja, em nenhum momento mobilizaram explicitamente aspectos externos para entendê-la. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 7 - Respostas da terceira pergunta do primeiro documento histórico

<b>O que este documento nos diz?</b>
Egito Antigo
Pirâmides
Rio Nilo
Pesca
Animais
Plantações

Egípcios
Homens trabalhando

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Para a quarta questão - “até que ponto posso acreditar no que ele diz? ” - emergiram diferentes respostas. A primeira delas foi a de que posso acreditar porque pessoas participaram do acontecimento, por exemplo: “no ponto que os homens trabalham”; “ele diz que os egípcios construíram as pirâmides”; “até o ponto que eles construíram o Egito” e “sim porque tinha pessoas que trabalhavam lá”. Em seguida foi apresentada a ideia do documento enquanto uma verdade inquestionável, em respostas como: “posso acreditar em tudo” e “até o final dele”. Outras respostas referiram-se a ideia de que se o documento existe é porque o fato realmente aconteceu. Esta perspectiva pode ser encontrada nas respostas: “podemos acreditar até o ponto da foto”; “podemos acreditar pelas fotos ou em livros”; “pelas imagens” e “até o ponto que a foto diz”. Outras respostas fizeram referência ao fato de que é necessário muita pesquisa para produzir a imagem, e que, portanto, o que está ali é verdade. Essas respostas foram: “eu acho que é verdade porque ele deve ter pesquisado da internet, do livro” e “eu acredito que ele teve que pesquisar muito”. A última perspectiva, apresentada por 1 aluno apenas, foi a confiança na palavra do professor, emergindo a ideia de que tudo o que este profissional apresenta é verdadeiro, sendo a resposta: “é verdade porque a professora não ia dar uma coisa que é uma mentira”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 8 - Respostas da quarta pergunta do primeiro documento histórico

<b>Até que ponto posso acreditar no que ele diz?</b>
Posso acreditar porque pessoas participaram do acontecimento
Documento enquanto uma verdade inquestionável
Se o documento existe é porque o fato realmente aconteceu
É necessário muita pesquisa para produzir a imagem, e, portanto, o que está ali é verdade.
Confiança na palavra do professor

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Ao pedirmos para os alunos atribuírem uma nota para o documento foi possível observar alguns critérios utilizados. O critério predominante foi o de entendimento do documento, por exemplo: “7 porque está difícil para a pessoa que não estudou”; “10 porque ele é um pouco fácil” e “8 porque eu só consegui entender algumas coisas interessantes”. Também foi possível identificar um critério referente ao aspecto visual do documento, em respostas como: “9 porque achei a imagem bem detalhada e bem colorida”; “10 porque a imagem foi bem feita, bem colorida”; e “9 porque é bem pintado, o desenho é legal, só não entendi muito bem”. Outro critério reside na utilidade do documento, por exemplo: “10 porque o documento ensina”; e “10 porque ele me dá informações”. O último critério, apresentado por 1 aluno apenas, refere-se as explicações apresentadas pela professora regente em sala de aula: “10 porque achei muito bem feito e igual a imagem de como a professora explicou”<sup>18</sup>. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 9 - Respostas da quinta pergunta do primeiro documento histórico

<b>Atribua uma nota ao documento histórico (critérios utilizados para essa atribuição)</b>
Entendimento do documento
Aspecto visual do documento
Utilidade do documento
Explicações apresentadas pela professora regente
Confiança na palavra do professor

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Por fim, as duas últimas questões – “Segundo o autor de seu livro didático, alguns historiadores consideram que o Egito é um presente do Rio Nilo e já outros consideram que foi graças à ação humana que o Egito existiu. Qual das afirmações você acha que está correta? Por quê?” e “Com base nas afirmações da letra F e na observação do documento 1, responda: Com qual das duas visões você concorda mais? Por quê?” – tinham por objetivo identificar se os alunos admitem ou não uma

<sup>18</sup> Devido ao fato dos alunos apresentarem bastante dificuldade de interpretação das perguntas, em diversos momentos a professora os auxiliou. Fez, por exemplo, um desenho no quadro que exemplificasse o cotidiano no Egito Antigo. É possível notar, portanto, que os alunos levam em consideração as explicações da professora regente para elaborar suas respostas.

verdade histórica. A maioria das respostas nos levou a concluir que os alunos tendem a concordar com uma visão, desqualificando qualquer outra perspectiva. Exemplos: “a do Rio Nilo porque está correta” e “com a visão 1 porque ela é a correta”. Apenas 3 alunos apontam que cada afirmativa possui sua validade, entretanto, não justificaram claramente suas respostas. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 10 - Respostas da sexta e sétima perguntas do primeiro documento histórico

<b>Qual das afirmações você acha que está correta? / Com qual das duas visões você concorda mais?</b>
Concordam com apenas uma visão, desqualificando qualquer outra perspectiva
Cada afirmativa possui sua validade (sem justificativa)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

A segunda fonte apresentada foi uma fonte escrita que diz respeito ao cotidiano da mulher no Egito Antigo (Figura 32). Quando questionados sobre o assunto do documento, a maior parte dos alunos se limitou a copiar seu título. Apenas 4 tentaram responder além do título, revelando assim, uma tentativa de interpretação do texto. Essas respostas foram: “o que a mulher era no Egito Antigo”; “os direitos das mulheres no Egito Antigo”; “mulheres e papel político”; e “sobre uma mulher que queria governar uma área”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 11 - Respostas da primeira pergunta do segundo documento histórico

<b>Assunto da fonte histórica</b>
Cópia do título do texto
Tentativa primária de interpretação

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Ao serem questionados sobre o tipo do documento, 17 alunos responderam que ele pertence à natureza escrita. Já 3 deles responderam que o tipo dizia respeito ao assunto da fonte. Um aluno apenas respondeu “Jaco”, não compreendendo que este era o sobrenome do autor. 1 aluno não entendeu a questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 12 - Respostas da segunda pergunta do segundo documento histórico

<b>Natureza da fonte histórica (tipo de fonte histórica)</b>
Tipo escrito
Assunto da fonte histórica
Jaco (sobrenome do autor da fonte histórica)
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Já a questão referente à autoria da fonte foi respondida pelos alunos levando em consideração a legenda. Assim como no documento anterior as respostas variaram entre o nome completo e incompleto do autor e também sua ordem, ou seja, alguns não compreenderam que “Jaco” era o sobrenome. Ressalta-se que 1 aluno respondeu que a autoria da fonte era a editora que a publicou e 1 referiu-se acerca de sua importância: “para nós sabermos o que era a mulher no Egito Antigo”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 13 - Respostas da terceira pergunta do segundo documento histórico

<b>Autoria da fonte histórica</b>
Cristian Jaco
Editora que publicou a fonte
Importância da fonte

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Já na quarta questão – “até que ponto posso acreditar no que ele diz” – grande parte dos alunos tendem a compreender a fonte enquanto uma verdade absoluta, que não pode ser questionada. Essa concepção encontramos em respostas como: “acredito em tudo o que está no texto”; “porque está falando a verdade”; “até o fim”; e “até o ponto que o texto diz”. 1 aluno respondeu esta questão levando em consideração o acontecimento do fato, ou seja, o documento apresenta os fatos como realmente aconteceram: “podemos acreditar até o ponto em que as mulheres ocuparam importantes funções”. Por fim, 2 alunos responderam que acreditam até o ponto em que acharem que for real; nesse sentido a validade do documento varia de acordo com a perspectiva de quem o interpreta. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 14 - Respostas da quarta pergunta do segundo documento histórico

<b>Até que ponto posso acreditar no que ele diz?</b>
Compreensão da fonte enquanto verdade absoluta
Fonte histórica apresenta os fatos como realmente aconteceram
Até o ponto em que acharem que for real

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na penúltima questão foi solicitado que os alunos atribuíssem uma nota ao documento. Na maior parte das respostas a nota foi atribuída levando em conta a veracidade. Por exemplo: “10 porque para mim tudo o que está ali é verdade”; “9 porque ele fala muitas verdades”; e “10 porque ele está falando a verdade”. 2 alunos atribuíram a nota a partir do entendimento do documento, por exemplo, “10 porque está muito fácil” e “ 9 porque eu entendi tudo”. 1 aluno respondeu levando em consideração o que o documento pode ensinar: “10 porque eu descobri que algumas mulheres ficaram fora da vida familiar por funções importantes”. 1 aluno fez referência ao não entendimento do documento: “8 porque não dá para entender muito”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 15 - Respostas da quinta pergunta do segundo documento histórico

<b>Atribua uma nota ao documento histórico (critérios utilizados para essa atribuição)</b>
Veracidade da fonte histórica
O documento histórico como fonte de ensinamento
Entendimento / não entendimento do documento

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na última questão, ao serem questionados se existiam semelhanças entre o papel da mulher no Egito Antigo e nos dias de hoje, as respostas dividiram-se entre sim e não. Um exemplo de resposta situada no “sim” foi “sim porque lá no Egito Antigo a mulher podia fazer parte da política e no Brasil também pode”; já no “não”: “não porque hoje em dia a mulher trabalha em várias funções”. A partir desta questão foi possível observar que alguns alunos possuem dificuldade em estabelecer relações passado-presente, de maneira que muitas vezes acreditam que

o passado é algo que ficou estagnado e que não interfere nas ações do tempo presente. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 16 - Respostas da sexta pergunta do segundo documento histórico

<b>Existe alguma semelhança entre o papel da mulher no Egito Antigo e no Brasil hoje?</b>
Sim, com justificativa pouco elaborada
Não, com justificativa pouco elaborada

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Em seguida foram apresentadas uma pintura e uma fotografia (Figura 33). É importante destacar que para estas duas fontes havia um pequeno texto com sucintas explicações, o qual também estava presente no livro didático. Na primeira questão, a qual refere-se ao assunto dos documentos, foi possível inferir que a maior parte das respostas dos alunos apresentam elementos que o texto contém. Por exemplo: “dos egípcios pegando água com o *shaduf*”; “o assunto é o *shaduf*”; “tirando água do rio”; “o assunto é o Rio Nilo”; “como eles puxam água”; “é sobre como eles catavam água no Rio Nilo com um *shaduf*”; “objeto que ele pegava água”; “é sobre o Rio Nilo”; e “humanos coletando água com o *shaduf*”. Já na resposta de 2 alunos foi possível observar uma tentativa de interpretação do texto e da imagem. Essas respostas foram: “como eles conseguiam água” e “é uma demonstração sobre *shaduf* para coletar água”. 1 aluno respondeu que o assunto era visual, referindo-se, portanto, ao tipo da fonte. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 17 - Respostas da primeira pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Assunto das fontes históricas</b>
Elementos contidos no texto
Tentativa primária de interpretação do texto e das imagens
Natureza visual

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Ao serem questionados sobre o tipo dessas fontes, 16 alunos responderam que pertenciam ao tipo visual. 1 deles respondeu que pertencia ao tipo material. 3

deles apresentaram respostas que faziam referência ao assunto das fontes. 1 deles respondeu à questão levando em consideração a autoria das fontes e 2 alunos não compreenderam a questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 18 - Respostas da segunda pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Natureza das fontes históricas (tipo de fonte histórica)</b>
Tipo visual
Assunto da fonte histórica
Tipo material
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Com relação à terceira questão – “por quem eles foram produzidos” – uma pequena quantidade de alunos conseguiu compreender que os documentos provinham de lugares diferentes e que, portanto, a autoria deles diferia. Muitos deles responderam levando em consideração a explicação concedida em sala de aula no momento da aplicação do *kit*, na qual foi mencionado que a segunda imagem havia sido retirada da internet. Por exemplo: “Frederic Calliaud e de um site” e “Frederic Calliaud e internet”. A maioria das respostas apresentou a referência incompleta, demonstrando uma dificuldade dos alunos com relação à essa identificação autoral. 1 aluno respondeu levando em conta a importância do documento: “para nós sabermos como eles arrumavam água e que ainda se usa”. Verifica-se que nesta resposta o aluno conseguiu estabelecer uma relação entre passado e presente, destacando que o objeto ainda é utilizado atualmente. 1 aluno respondeu que as imagens foram produzidas por Deus. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 19 - Respostas da terceira pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Autoria das fontes históricas</b>
Frederic Calliaud
Site/internet

Importância do documento histórico
Deus

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na questão “até que ponto posso acreditar no que eles dizem” verifica-se que a ideia do documento enquanto verdade inquestionável aparece novamente: “acredito em tudo”; “até o final” e “tudo porque eu acho que tudo é verdade”. Além disso a ideia de realidade aparece, pois, alguns alunos consideram que a fotografia é real e a imagem retirada da internet não. Por exemplo: “posso acreditar em quase tudo porque tem imagens reais” e “é verdadeiro porque tem até fotografias”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 20 - Respostas da quarta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Até que ponto posso acreditar no que eles dizem?</b>
Compreensão da fonte enquanto verdade inquestionável
Ideia de realidade

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Ao pedirmos para os alunos atribuírem uma nota aos documentos inferimos que essa atribuição leva em conta dois fatores. Primeiramente o gosto: “10 porque gostei do desenho”; “10 porque gostei de saber o que é *shadu*” e “10 porque eu gostei das imagens e do *shadu*”. Também levam em conta o entendimento do documento: “0 porque o 3 eu não consegui decifrar” e “7 porque entendi quase tudo”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 21 - Respostas da quinta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Atribua uma nota aos documentos históricos (critérios utilizados para essa atribuição)</b>
Gosto pela fonte histórica
Entendimento do documento histórico

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Quando questionados se os documentos pertencem à mesma época histórica (sendo um datado do século XIX e outro atual) a maior parte das respostas se situaram no “não”, por exemplo: “não porque uma foi produzida em 1819-1822 e a outra recentemente” e “não porque o primeiro em 1819 e o segundo foi recente”. Apenas três alunos disseram que sim: “sim porque na referência mostra a época” e “sim porque está escrito o mesmo ano”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 22 - Respostas da sexta pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Os documentos pertencem à mesma época histórica?</b>
Sim
Não

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na última questão – “você consegue identificar alguma semelhança entre eles? Qual (is)?” – a maioria dos alunos conseguiu estabelecer uma relação entre passado/presente. Exemplos: “a semelhança é que estão recolhendo água, mas em anos diferentes”; “sim porque nas duas tem pessoas e nas duas tem *shaduf*”; “sim, eles estão catando água no Rio Nilo com um *shaduf*, estão no Egito”; e “sim, eles estão usando o mesmo objeto”. Apenas 2 alunos disseram que não era possível estabelecer nenhuma relação (1 deles não apresentou justificativa): “não porque só tem mar no segundo”. 1 aluno não respondeu à questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 23 - Respostas da sétima pergunta do terceiro e quarto documentos históricos

<b>Você consegue identificar alguma semelhança entre os documentos históricos?</b>
Relação passado/presente (utilização do <i>shaduf</i> )
Não é possível estabelecer relações
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

O último documento apresentado foi um texto sobre a vida do camponês no Egito Antigo (Figura 34). A primeira questão pedia que os alunos identificassem o assunto do documento. Nas respostas foi possível observar uma dificuldade de

interpretação, de maneira que a maior parte deles se limitou a dizer que o documento fala sobre o camponês e o escriba. Exemplos: “do escriba e do camponês”; “é sobre a desgraça do camponês” e “o assunto do camponês”. 2 alunos apresentaram uma tentativa primária de interpretação do documento: “sobre o homem que colheu o trigo, foi roubado, depois outros cobraram o trigo e como ele não tinha foi espancado” e “é sobre ladrões que roubaram o trigo e veio outros camponeses para roubar o trigo deles, mas eles estavam sem e foram espancados”. 1 aluno respondeu que o assunto do documento era oral, confundindo, portanto, o assunto com o tipo da fonte. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 24 - Respostas da primeira pergunta do quinto documento histórico

<b>Assunto da fonte histórica</b>
Elementos contidos no texto
Tentativa primária de interpretação do texto
Tipo de fonte histórica (oral)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Ao serem questionados sobre o tipo do documento, 17 alunos responderam que pertencia ao tipo escrito. Já 5 deles responderam que o tipo dizia respeito ao assunto do documento, 1 aluno não compreendeu a questão. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 25 - Respostas da segunda pergunta do quinto documento histórico

<b>Natureza da fonte histórica (tipo de fonte histórica)</b>
Tipo escrito
Assunto da fonte histórica
Não compreendeu a questão

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Com relação a autoria do documento constata-se que, com exceção de 1 aluno (o qual respondeu que a autoria da fonte dizia respeito à importância do documento: “para nós sabermos como eles eram cobrados e como era pago”), todos recorreram a legenda para identificar essa autoria. As respostas variaram com

relação ao nome completo do autor e sua ordem (Maurício Elvis Schneider). Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 26 - Respostas da terceira pergunta do quinto documento histórico

<b>Autoria da fonte histórica</b>
Maurício Elvis Schneider
Importância do documento histórico

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Já na pergunta “de que modo o autor chegou à conclusão de como era a vida dos camponeses?” as respostas foram: “pesquisando”; “estudando, lendo, pesquisando”; “pesquisando no computador, em livros, perguntando para as pessoas”; “com o pensamento”; “vendo coisas deixadas por eles”; “através de pesquisas e estudos, fotografias e textos escritos pelos camponeses”; “pesquisando nos livros e por meio de pessoas”; “por imagens que os egípcios deixaram”; “pesquisando; perguntando”; “pesquisando, vendo imagens daquela época” e “estudando em livros”. A partir destas respostas é possível observar que a maioria dos alunos entendem que a construção do conhecimento histórico apenas é possível por meio da pesquisa em diferentes tipos de fontes históricas. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 27 - Respostas da quarta pergunta do quinto documento histórico

<b>De que modo o autor chegou à conclusão de como era a vida dos camponeses?</b>
Pesquisando (no computador, em livros)
Estudando/lendo
Por meio da história oral
Por meio da história material

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na penúltima questão – “até que ponto posso acreditar no que ele diz” – verificou-se que a maioria dos alunos apresentou dificuldade. Essa dificuldade pode ser observada em respostas como: “até o ponto do emprestado”; “eu acredito que ele explicou tudo bem explicadinho”; e “porque ele trabalhou duro”. 1 aluno

respondeu que pode acreditar no documento porque ele acha que é verdade, ou seja, manifesta-se a ideia de que a pesquisa histórica não precisa fundamentar-se em estudos consistentes, sendo, portanto, apenas fruto da opinião do estudioso. Por fim, emergiu novamente a concepção do documento enquanto uma verdade inquestionável, em respostas como: “acho que tudo” e “até o ponto que o texto diz”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 28 - Respostas da quinta pergunta do quinto documento histórico

<b>Até que ponto posso acreditar no que ele diz?</b>
Documento histórico enquanto opinião do pesquisador
Fonte histórica enquanto verdade inquestionável

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Na última questão, ao pedirmos para que os alunos atribuíssem uma nota para o documento, averiguou-se que a atribuição levou em conta dois aspectos diferentes. Em primeiro lugar pelo gosto ou sentimento com relação ao documento, por exemplo: “10 porque gostei”; “8 porque não gosto de ler”; “0 porque não gostei que o homem apanhou”; “0 porque o camponês era espancado e isso não é justo, é muito violento”; “6,5 porque é muito triste”; “8 porque é bem triste espancar as pessoas”; e “8 por causa que os ladrões roubaram o trigo e os camponeses sofreram por causa dos ladrões”. Já o outro aspecto está relacionado com o grau de entendimento do documento, por exemplo, “9 porque eu achei quase tudo fácil” e “7 porque eu entendi só um pouco”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 29 - Respostas da sexta pergunta do quinto documento histórico

<b>Atribua uma nota ao documento histórico (critérios utilizados para essa atribuição)</b>
Gosto pela fonte histórica
Entendimento do documento histórico

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Com relação à primeira parte da questão final - Com base nos documentos que você analisou, qual você acha que é o mais importante? Por quê? - foi possível observar que os alunos consideram que o documento mais importante é aquele de

mais fácil compreensão e aquele que pode ensinar algo; por exemplo: “achei mais importante o documento 1 porque consegui entender melhor” e “o primeiro é o mais importante porque podemos aprender com isso”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 30 - Respostas da primeira parte da questão final

<b>Com base nos documentos que você analisou, qual você acha que é o mais importante? Por quê?</b>
Documento histórico de mais fácil compreensão
Documento histórico que pode ensinar algo

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Já com relação à segunda parte da questão final - E qual você acha que é o mais verdadeiro? Por quê? – conclui-se que a veracidade do documento está relacionada com o fato dos alunos terem visto o assunto em outros lugares, bem como com a ideia de permanência, ou seja, se ainda acontece no presente é porque no passado aconteceu, e, portanto, é verdade; por exemplo: “achei mais verdadeiro o 1 porque já vi outras histórias que mostravam a mesma coisa”; “os mais verdadeiros são o 3 e 4 porque eles fazem isso até hoje” e “os mais verdadeiros são o 3 e 4 porque ele ainda usa *shaduf*”. Abaixo segue o quadro com a síntese das respostas dessa questão.

Quadro 31 - Respostas da segunda parte da questão final

<b>E qual você acha que é o mais verdadeiro? Por quê?</b>
Fato de terem visto o assunto em outros lugares
Ideia de permanência

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018.

Após a análise das respostas presentes no *kit* de fontes históricas foi possível identificar quatro categorias que indicam a maneira como os alunos interpretam fontes históricas presentes num livro didático de História:

#### 1ª categoria: Fonte histórica como verdade inquestionável

Esta categoria foi a que apareceu com maior frequência nas respostas dos alunos. Nela ocorre uma tendência em compreender a fonte histórica enquanto uma

cópia fiel do passado que não possibilita quaisquer questionamentos. Observa-se, portanto, que nesta categoria os alunos não exploram mensagens que podem estar contidas nas entrelinhas da fonte, bem como não questionam sua fidedignidade, pois há uma compreensão de que as informações ali contidas estão prontas para serem “absorvidas” pelo leitor.

Alguns exemplos de respostas que se situaram nessa categoria são: “posso acreditar em tudo”, “até o final dele”, “acredito em tudo o que está no texto”, “porque está falando a verdade”, “até o fim”, “até o ponto que o texto diz”, “10 porque para mim tudo o que está ali é verdade”, “9 porque ele fala muitas verdades”, “10 porque ele está falando a verdade”.

#### 2ª categoria: Fonte histórica como materialização do fato

As respostas que se situaram nesta categoria apresentam como característica principal a compreensão da fonte histórica enquanto uma representação fiel do acontecimento. Os alunos consideram que as fontes são capazes de representar o fato exatamente como ele ocorreu.

Alguns exemplos de respostas que se situaram nessa categoria foram: “podemos acreditar até o ponto da foto”, “podemos acreditar pelas fotos ou em livros” e “até o ponto que a foto diz”.

#### 3ª categoria: Fonte histórica como fruto de pesquisa

Nessa categoria os alunos consideram que a análise e/ou investigação de uma fonte histórica se dá por meio de uma exaustiva pesquisa, e nesse sentido, é necessário que o autor apresente um vasto conhecimento para conseguir “retratar” o fato.

Alguns exemplos de respostas que se situaram nessa categoria foram: eu acho que é verdade porque ele deve ter pesquisado da internet, do livro”, “pesquisando”, “estudando, lendo, pesquisando”, “pesquisando no computador, em livros” e “eu acredito que ele teve que pesquisar muito”.

#### 4ª categoria: Fonte histórica como ensinamento

As respostas que se situaram nesta última categoria apresentam a perspectiva de que uma fonte histórica permite que o leitor aprenda novos conteúdos e informações, assumindo assim, uma função de ensinamento.

Alguns exemplos de respostas que se situaram nessa categoria foram: “10 porque eu descobri que algumas mulheres ficaram fora da vida familiar por funções importantes”, “10 porque o documento ensina” e “10 porque ele me dá informações”.

Por fim, foi possível concluir que os alunos da turma na qual a pesquisa foi realizada compreendem, portanto, fontes históricas presentes num livro didático de História a partir das quatro categorias expostas anteriormente.

## CONCLUSÃO

Após toda a pesquisa realizada foi possível concluir aspectos importantes. Inicialmente, acreditamos que as questões de investigação foram respondidas. Em primeiro lugar porque foi possível identificar como o autor do livro didático apresenta as fontes históricas dispostas em dois capítulos específicos, as quais variaram entre funções informativa, ilustrativa, reforço da escrita e documento histórico. Também foi possível perceber como alunos do sexto ano do Ensino Fundamental interpretam fontes históricas presentes no livro didático. Para essa problemática emergiram quatro categorias de interpretação, sendo elas: fonte histórica como verdade inquestionável, fonte histórica como materialização do fato, fonte histórica como fruto de pesquisa e fonte histórica como ensinamento.

Além disso constatou-se que desde a segunda metade do século XX os historiadores possuem uma diversidade de fontes históricas que podem ser utilizadas para a construção do conhecimento histórico. É necessário ter em mente que a compreensão do conceito de fonte histórica varia de acordo com cada campo de estudo. Neste trabalho a concepção que compartilhamos é a do campo da Educação Histórica, o qual entende que as fontes históricas são necessárias para que o pesquisador compreenda as evidências históricas, isto é claro, envolvendo também um esforço de interpretação, podendo assim, gerar inferências acerca dessas fontes.

Outra questão importante refere-se ao crescente uso de fontes históricas em sala de aula. É imprescindível apontar que elas não devem ser utilizadas como uma mera ilustração, de maneira que nesse cenário os professores assumem um papel essencial, pois são eles os principais responsáveis por orientar os alunos nesse trabalho.

Conclui-se também que o livro didático ainda é o material mais utilizado em sala de aula. Nesse sentido os livros assumem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, deve-se ter em mente que “o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito” (JULIA, 2011, p.34). Além disso, concluímos que há a possibilidade de utilizar, durante as aulas de História, as fontes históricas propostas em livros didáticos de História. Todavia, sublinha-se que muitas vezes é necessário, para um trabalho profícuo, que o professor promova outra discussão acerca das fontes que não a apresentada pelo autor do livro. Portanto os

livros didáticos não devem ser concebidos como portadores de um conhecimento pronto e fechado, sendo fundamental que seus leitores questionem os conteúdos ali expostos.

Após a análise do livro didático escolhido foi possível observar que o autor procurou, primeiramente, introduzir aos alunos alguns conceitos principais da História – por exemplo o de fontes históricas, tempo e espaço -, mesmo que de forma não aprofundada. Ao longo do livro didático o autor também busca grandes nomes da historiografia, tais como Marc Bloch e Pedro Paulo Funari, com o objetivo, talvez, de aproximar os alunos da cientificidade da pesquisa histórica ou de validar suas colocações no livro didático. É interessante notar que o autor também propõe, desde o início do manual, o uso de fontes, sobretudo de fontes escritas e iconográficas, entretanto, a discussão das mesmas se mostra um pouco limitada, e nesse sentido, observa-se que o autor concede pouca atenção para a interpretação, por parte do aluno, dessas fontes. Nota-se que as fontes como documentos históricos são pouco exploradas nos dois capítulos analisados, pois o autor apresenta, em sua maioria, fontes com caráter informativo.

Já na realização da pesquisa em sala de aula foi possível constatar que os alunos possuem grande dificuldade para realizar interpretações de fontes históricas. Esta dificuldade pode estar relacionada, talvez, ao pouco contato com as fontes e também, com a ausência de um trabalho contínuo com esses documentos nas aulas de História. Foi também possível concluir que os alunos mobilizam conhecimentos do seu cotidiano para interpretar estas fontes. Na interpretação dos documentos do *kit*, por exemplo, foi possível observar aspectos externos ao ambiente escolar, até porque aquele conteúdo ainda não tinha sido discutido em sala de aula. Com relação à maneira como os alunos interpretam fontes históricas presentes em livros didáticos de História observamos que há uma tendência em considerar tudo o que está no livro como verdade, não havendo assim, espaço algum para questionamentos.

Almejamos que nosso estudo possa incentivar a utilização significativa de fontes históricas em aulas de História. Ademais, como o livro didático ainda é o material mais utilizado na sala de aula, buscamos, com nossa pesquisa, estimular a utilização dos documentos nele presentes, até porque sabemos que muitas vezes a alta carga horária do professor é um obstáculo para a seleção e preparo dessas

fontes. Por fim, esperamos que nossa investigação possa contribuir com a discussão deste tipo de temática no âmbito acadêmico brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História**, Cengage Learning, 2011, 192p.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo (FE/USP), São Paulo, 2006.

BACCELAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos; GRESPAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 23-82.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, p.115-126, jan/jun 2007.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2011. p.917.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Usos didáticos de documentos. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, 159p.

BOULOS, Alfredo. **História, sociedade e cidadania, 6º ano**. 3ª edição. São Paulo: FTD, 2005, 448p.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.2, p.471-501, jul./dez. 2007.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. 2.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010, 172p.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. **Revista Iberoamericana de Educação**. N. 58/2, p.01-12, fev.. 2012.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das Pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In: \_\_\_\_\_. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2011. p.917.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. As fontes históricas e o ensino da História. In: \_\_\_\_\_. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006, p.89-110.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O livro didático e o ensino de História. In: \_\_\_\_\_. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006, p.135-146.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, 387p.

CHARMAZ, Kathy. Convite à Teoria Fundamentada. In: \_\_\_\_\_. **A Construção da Teoria Fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.13-25.

COLLINGWOOD, Robin George. **A Ideia da História**. Lisboa: Editorial Presença, 2001, 249p.

EZPELETA, Juzta; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editores, Autores Associados, 1989.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, 79p.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no Ensino de História. In: **Didática e Prática do Ensino de História: magistério, formação e trabalho pedagógico**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. 2007. 418f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Portugal, 2007.

GUIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD). História. Brasília, 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos; GRESPAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 9-22.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, pp. 9-43, jan/jun, 2001.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

MOREIRA, Maria Gorete. **As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p.113-128, dez. 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos; GRESPAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 7-8.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A “máquina do tempo”: representações do passado, história e memória na sala de aula**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011, 150p.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 167p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p.81-90.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário**. 2007. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Introdução. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.17-27.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.