

Fontes históricas no Ensino Fundamental: usos comuns, possibilidades e desafios de trabalho

NILZA TERESINHA PEREIRA *

MICHELE ROSSONI ROSA **

O uso de “artefatos tecnológicos” nas escolas, para alguns pesquisadores, representa uma verdadeira “história de insucessos”. Larry Cuban (1986), que estudou as tecnologias inseridas em escolas norte-americanas entre 1920 e meados da década de 1980 (abrangendo o rádio, o cinema, a televisão e os primeiros computadores), identificou um ciclo que se repetiu independentemente da plataforma tecnológica implantada: inicialmente, há o lançamento de novas tecnologias e de estudos mostrando as vantagens educacionais do seu uso; a seguir, há o lançamento e a implementação de políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares; então, há a adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos educativos significativos; em seguida, há o lançamento de estudos apontando prováveis causas do pouco sucesso da inovação (falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, falta de treinamento, equipamentos inadequados etc.); e, por fim, há o lançamento de uma nova tecnologia (“mais poderosa” que as anteriores) e o ciclo recomeça.

Embora bastante pessimistas, as observações feitas por Cuban no contexto norte-americano e o ciclo por ele identificado parecem pertinentes para a análise da implantação e utilização de tecnologias nas escolas em geral. Se observadas as realidades escolares contemporâneas no Brasil e suas relações com as tecnologias, são visíveis, a qualquer professor das redes públicas, alguns dos elementos por ele referidos: há uma “empolgação” inicial com algumas tecnologias e programas lançados (mais significativa, de fato, entre as empresas envolvidas e gestores da educação do que entre professores), seguida pela implantação geralmente em número insuficiente das tecnologias nas escolas e pela apropriação superficial, na maioria das vezes, por parte dos professores e estudantes, e, por

* Graduada em História pela Faculdade Cenecista de Osório e professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

** Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

fim, há a substituição por novo “lançamento”. Apesar de existirem, obviamente, exceções e casos em que novas tecnologias alcançam, de maneira apropriada, professores e estudantes e representam ferramentas de aprendizagem eficazes para os vários componentes curriculares, parece haver uma indesejada correspondência entre as realidades escolares brasileiras e aquelas observadas pelo autor.

Atualmente no Brasil, o principal investidor em tecnologias para as escolas públicas é o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), que mantém diversos programas, como o Rádio Escola, o TV Escola, o DVD Escola, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e, mais recentemente, o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), implantado a partir de 2010 em trezentas escolas, no qual estudantes e professores recebem *laptops* educacionais, infraestrutura para acesso à *internet* e capacitação para o uso da tecnologia. É comum, porém, a adesão de escolas a esses programas e o recebimento de “kits” (equipamentos e materiais didáticos), que permanecem guardados ou são utilizados de maneira não-sistemática por professores e gestores. Muitas vezes, por exemplo, vídeos, filmes e jogos de *internet* são utilizados como “solução” imediata para a falta de professores, e pouco se integram ou contribuem com o trabalho desenvolvido nas aulas.

Os números da informatização das escolas públicas no país são, também, desencorajadores. No último levantamento divulgado pelo MEC, que contemplou o período entre 1996 e 2006, 5.564 municípios haviam recebido 147.355 computadores para a montagem de laboratórios de informática em escolas públicas, com 14.521 entidades e 13.366.829 estudantes beneficiados. Tais números equivalem a uma média de 90,71 alunos por computador. Potencialmente, apenas 9,07% dos estudantes no país já haviam sido atingidos pelas políticas públicas, e 13,43% dos professores. Sobre a conectividade das escolas, apenas 11,54% delas possuíam acesso à *internet*.¹ Embora, possivelmente, os

¹ Fonte: relatórios do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html#. Consulta em 10/06/12.

números tenham melhorado desde 2006 e existam disparidades regionais significativas, a “inclusão digital” das escolas ainda demonstra-se incipiente no país.

Para o ensino de História, porém, os problemas acima referidos quanto à implantação e utilização de tecnologias nas escolas vão de encontro a um movimento oposto. O surgimento e a democratização de novas tecnologias contribuíram para a multiplicação de representações sobre o passado nos espaços extraescolares, com novos “produtos culturais” de renovado interesse pelo passado (filmes, novelas, sítios de *internet*, jogos eletrônicos etc.), com novas linguagens (que divulgam e projetam sentidos sobre temas relacionados ao passado - sobre períodos, modos de vida, temporalidades, etc), cada vez mais populares entre estudantes. Surgiram, assim, novos “fazedores de história” (lugares de produção e veiculação), com os quais os estudantes interagem, sobretudo, fora da escola, que, inevitavelmente, influenciam na construção da consciência histórica dos estudantes, e para os quais professores precisam estar atentos. Para SILVA (2007, p. 189),

Nesse complexo jogo de formulações, a história, entendida como prática humana de reflexão e ação sobre diversas temporalidades, pode ser efetivada em vários espaços: escola, família, grupos religiosos, academias, recursos midiáticos, entre outros. Embora no século XIX tenha havido um esforço de institucionalização e legitimação de um lugar próprio para a elaboração da história, o final do século XX veio demonstrar, de forma contundente, que tal conhecimento será sempre um campo em litígio.

Além disso, as novas tecnologias prestaram um importante auxílio ao estudo e ao ensino da História, sobretudo na última década, com o amplo esforço empreendido para a digitalização e publicação de fontes históricas – com grandes investimentos humanos e materiais -, oferecendo acesso, em sua maioria gratuito, a sofisticadas plataformas virtuais ligadas a museus, bibliotecas, arquivos, empresas jornalísticas etc., vistas, também, como uma modernização praticamente obrigatória, incentivada por políticas públicas. A Biblioteca Nacional Digital e o Arquivo Nacional brasileiros e a Biblioteca Digital Mundial, da

UNESCO, três exemplos, reúnem um gigantesco número de fontes digitalizadas, além de *links* para outros projetos brasileiros e internacionais. Do mesmo modo que alguns historiadores se dirigem aos arquivos físicos para obter material inédito na pesquisa acadêmica, atualmente, a *internet* pode propiciar esta experiência também aos estudantes, em suas atividades escolares diárias. E essa pode ser considerada, talvez, a maior contribuição da *internet* para o ensino de história, e que será mais especificamente discutida neste trabalho.

Note-se que a utilização de novas tecnologias e o trabalho com fontes históricas em sala de aula foram destacados nas recomendações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em orientações posteriores para a Educação Básica. Quanto às tecnologias, seu uso e domínio pelos estudantes é tratado como elemento estratégico ao desenvolvimento econômico do país, uma tarefa necessária para a superação da situação de desvantagem em que sociedades emergentes como a brasileira se encontram, além de ser fundamental para a promoção da igualdade.

Quanto ao uso de fontes, nas orientações didáticas dos Parâmetros para o Ensino Fundamental, de 1997, o trabalho orienta-se pelo objetivo principal de “introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos - textos escritos, desenhos, filmes -, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens.”². Nos Parâmetros para o Ensino Médio, de 1998, o uso de fontes também é indicado como fundamental no cotidiano escolar, sendo referida a necessidade da “transposição” dos métodos da pesquisa historiográfica para as salas de aula. A fim de desenvolver competências de Representação e Comunicação, os estudantes devem “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos

² BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC, 1997. p. 39.

diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”³.

Nas orientações complementares aos PCN's do Ensino Médio (PCN+), é sugerido aos professores “desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção.”⁴

Nos textos dos três documentos, privilegia-se o desenvolvimento da competência geral de “leitura crítica de informações” através de fontes históricas. O “olhar desconfiado” que o historiador projetou sobre o contexto de produção das fontes para a construção do conhecimento histórico representa, assim, uma “postura” a ser incentivada através de experiências escolares, por adequar-se às demandas crescentes da “sociedade da informação” e ao exercício da cidadania. Funcionando, ao mesmo tempo, como pressuposto teórico-metodológico e recomendação didática, o “exercício de contextualização” de diferentes fontes é apresentado, nos PCN's, como principal contribuição da área de História na formação básica dos estudantes.⁵

Diversos estudos também buscaram apontar as aproximações, a importância e as vantagens específicas da utilização de fontes históricas no ensino, bem como metodologias aplicáveis a diferentes materiais e temáticas, potencializadas pela oferta digital. Para CAIMI

³ **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998. p. 28.

⁴ **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, s/d. p. 74.

⁵ “Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.” **BRASIL**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998. p. 22.

(2008, p. 132), os procedimentos didáticos envolvendo fontes apresentam-se como possibilidades que favorecem as transformações necessárias a serem conduzidas no ensino de História, que envolvem: a compreensão da relatividade do conhecimento histórico (com a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes); a ruptura da ordenação temporal e espacial dos conteúdos (fundamentada na noção de múltiplas temporalidades e na impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade); a compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social (à medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas); a incorporação de diversas linguagens ao ensino (com a diversidade dos materiais); a substituição da memorização pela reflexão histórica (com a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento); e a valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral.

BOURDILLON (1994, p. 125) apresentou três razões fundamentais pelas quais os estudantes devem ser iniciados na metodologia da pesquisa histórica, e que sintetizam as vantagens delimitadas por outros estudos: primeiro, a autora salienta que se os estudantes não souberem como o conhecimento histórico chegou até eles, ele não terá grande utilidade (será um “conjunto misterioso” de informações), servindo apenas para mitificar determinados assuntos; segundo, o trabalho com fontes oportuniza uma aprendizagem mais adequada às novas teorias de aprendizagem por possuir um caráter ativo, onde os estudantes aprendem a resolver problemas a partir de perguntas e de “evidências”, desafiando seus próprios esquemas de pensamento, processo que os ajudará a dar sentido àquilo que estudam; por último, a autora refere que usar fontes históricas, e tratar dos problemas a elas relacionados, configura-se em um exercício de aproximação com diferentes realidades, de contato com determinadas linguagens e formas de pensar de outras épocas, que atribui maior “concretude” para o período e agentes em estudo, pois, ao observar que certos modos de comunicar ou pensar são familiares e outros não, os estudantes estão observando continuidades e mudanças ao longo do tempo. Desse modo, fica mais fácil para o estudante compreender que não há

verdades absolutas em história, ainda que haja um compromisso do historiador com o processo de construção do conhecimento.

A observação de algumas estratégias pedagógicas comumente utilizadas por professores de História revela, porém, novos problemas e descompassos entre as possibilidades suscitadas pelas novas tecnologias e seus usos cotidianos nas escolas. Um primeiro problema remete-se às páginas de *internet* que muitos professores e estudantes utilizam como base para a busca de informações e fontes históricas. Muitas vezes, textos, excertos e “documentos” são copiados de páginas de conteúdo histórico geral, sem que existam referências adequadas quanto à sua procedência, enquanto arquivos e bibliotecas digitais permanecem subutilizados na Educação Básica (a propagação de fontes no “cyber-espaço” forjou, também, um conjunto novo de questões, relativas às formas e critérios de verificação da autenticidade). Mais ainda, a facilidade de criação de apresentações e vídeos, e de sua publicação, fez surgir um amplo número de “aulas” e “versões temáticas” sobre eventos, personagens históricas etc, produzidas por professores, estudantes, “sites especializados de história” etc., que, muitas vezes, reproduzem, mais uma vez, o conservadorismo e a superficialidade da “história ensinada” tradicional, além de serem populares fontes de consulta e de cópia para pesquisas e tarefas escolares.

Quanto ao uso de fontes históricas em sala de aula, muitas vezes, é dada excessiva ênfase à competência de “ler” ou “decifrar” as fontes e à reprodução dos passos da pesquisa histórica nas atividades de ensino, que adquirem sentido *per se*. Em muitas tarefas de pesquisa escolar, por exemplo, os estudantes recebem conjuntos de fragmentos de fontes históricas selecionados pelo professor, e perguntas, também por ele formuladas, cujas respostas devem ser encontradas nos “documentos”, percorrendo o caminho da pesquisa histórica para concluírem, por si mesmos, aquilo que provavelmente seria dito numa aula expositiva. Resiste, nessas iniciativas, o aspecto tradicional, apesar de existir a intenção de “atualizar” as estratégias de ensino. Embora, por certo, mais produtivas que as formas tradicionais de ensino (com sua essência informativa e aulas expositivas) e mais afinadas com as orientações

estabelecidas pelos PCNs, os estudantes não ultrapassam, com essas pesquisas, as “barreiras” do conhecimento histórico acumulado.

Se observados outros materiais didáticos, também percebe-se que abordagens conservadoras ainda são a preferência da maioria dos professores das redes públicas. Numa avaliação que contemplou os livros de História selecionados por professores para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, MIRANDA e LUCA (2004)⁶ identificaram presente em 69% deles essa abordagem ainda “informativa”, com foco na “narrativa acontecimental” do passado e, conseqüentemente, na utilização “comprobatória” das fontes.

Outras duas abordagens foram delimitadas pelas autoras, nas quais percebe-se formas encontradas para “atualizar” os manuais didáticos em relação às novas propostas da ciência histórica e, também, às orientações presentes nos PCNs em vigor: 7% dos livros foram classificados como possuindo ênfase “procedimental” (que valoriza a dimensão formativa advinda do método histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador, com foco em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar sobre o período contemporâneo) e 24% como “mistos” (por buscar articular as duas dimensões, mantendo a informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, mas explorando também a dinâmica construtiva do conhecimento histórico, problematizando fontes e apresentando elementos que favoreçam a compreensão do caráter provisório da interpretação histórica). As porcentagens reduzidas de escolha por esses dois últimos grupos evidencia que, através dos livros, aos estudantes ainda é apresentada uma “história ensinada” de viés predominantemente positivista, e que, portanto, tal paradigma de compreensão do conhecimento histórico ainda persiste entre os professores das redes públicas como o mais adequado para a condução das atividades de ensino.

⁶ Sem paginação. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext.

As considerações e problemas brevemente descritos até aqui, longe de indicarem apenas um cenário desanimador, servem para reforçar a ideia de que as novas tecnologias representam recursos válidos (em geral, ainda explorados de forma insuficiente pela maioria dos professores de História da Educação Básica), e que as lacunas existentes entre as possibilidades e as práticas podem ser melhor equacionadas. De acordo com SOSSAI e MENDES (2008, p. 52):

(...) não pretendemos trabalhar contra a utilização das chamadas “novas tecnologias” nas salas de aula. Apenas atentamos para a necessidade de um escrutínio das imagens, falas e sons que propagam em seus conteúdos. Assim, será possível dessacralizar posturas e políticas educativas que tornam sinônimos os termos inovação pedagógica e tecnologia digital. Extrapolando essa acepção, advogamos a favor de conteúdos históricos digitais que, ao serem produzidos, já se preocupem com os sentidos e sensações doravante construídos no processo de sua recepção, superando, desta maneira, concepções tecno-discursivas que objetivam meramente o agrado dos olhos e ouvidos por intermédio da superficialidade, materialidade e imaterialidade de complexos objetos tecnológicos.

Trata-se, assim, de reconhecer que renovados e importantes desafios impõem-se aos professores de História, que precisam reconhecer que a formação histórica dos estudantes se constitui, nos dias atuais, de forma “aberta”, e, conseqüentemente, valorizar a importância de metodologias de ensino que ofereçam a oportunidade de “pensar historicamente”, a partir das mais variadas fontes. Além disso, os professores necessitam dominar e incorporar novas tecnologias e linguagens às propostas e práticas educativas, de forma intencional, criativa e complexa, reconhecendo e explorando as especificidades de cada “produto cultural” tecnológico, e re-significando as distintas representações. Nesse contexto múltiplo, é preciso, segundo PEREIRA e SEFFNER (2008), “ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, entre outras” (p. 127), fazendo com que reconheçam a

complexidade da produção do conhecimento histórico.

Para os professores, forjam-se as tarefas de observar, investigar, identificar e analisar os diferentes “formas” de relacionar-se dos estudantes com distintas fontes de conhecimento sobre o passado, a partir das realidades concretas e específicas com as quais convive, a fim de qualificá-los, atingindo maior complexidade no “pensar” em termos históricos. As contribuições de PHILLIPS (2002), ao analisar o modo como se desenvolve a noção de fonte histórica entre os estudantes, mostram-se particularmente interessantes no cumprimento dessas tarefas. O autor identificou quatro “estágios de relacionamento”⁷, que precisam ser observados pelos professores no planejamento das estratégias de ensino:

1) o conhecimento sobre o passado é recebido como “produto acabado” (os estudantes confundem fontes históricas com conhecimentos históricos, “lendo-as” da mesma forma que os livros didáticos, por exemplo, aceitando a visão de que os historiadores e professores de História “sabem tudo” sobre o passado; ainda são incapazes de contemplar diferentes interpretações, acreditando que não existem problemas conceituais ou metodológicos na construção do conhecimento histórico);

2) a fonte histórica é vista como “informação privilegiada” sobre o passado (os estudantes começam a perceber alguns aspectos da problemática metodológica da construção do conhecimento histórico, perguntando “como se sabe sobre isso?”; começam a perceber que o “conhecimento” é parcialmente dependente da fonte, mas ainda apresentam dificuldade para entender a natureza complexa dos “vestígios”, projetando sobre eles a ideia de “verdade”, simplesmente por serem “antigos”);

3) a fonte histórica passa a ser a base para inferências sobre o passado (os estudantes passam a

⁷ PHILLIPS, Robert. **Reflective teaching of history 11-18: Meeting Standards and Applying Research**. Londres: Continuum, 2002. p.73. Embora não especifique possíveis faixas etárias ou etapas de formação em que se efetivam os estágios, o autor afirma que os níveis três e quatro só são atingidos plenamente a partir da adolescência.

perceber que fonte histórica e “conhecimento” são diferentes, reconhecendo o papel geral das fontes na produção do conhecimento histórico; se tornam cientes de que para que se construa conhecimento sobre o passado, é preciso “avaliar” as fontes);

4) consciência da historicidade do passado (os estudantes começam a entender a natureza metodológica da pesquisa histórica e, em particular, reconhecem que as conclusões feitas por historiadores são dependentes dos usos que estes fazem das fontes, e que o produto - ou a historiografia - é uma reconstrução do passado).

Se ampliadas para todos os “produtos” e fontes disponíveis nos dias atuais e “consumidos” por estudantes, a observação de tais “etapas” do desenvolvimento do pensamento histórico pode orientar diretamente os professores na utilização de materiais variados e dos novos “produtos” tecnológicos, à medida em que explicita qual “olhar” é lançado sobre eles pelos estudantes. Muitas vezes, por exemplo, o conteúdo histórico de jogos digitais e filmes são tomados como fontes legítimas e precisas de informações sobre o passado. Tal “olhar” indica que não existe crítica, ainda, quanto à natureza da fonte, habilidade que precisa ser qualificada através da mediação dos professores e de suas estratégias de ensino.

Se, por um lado, a digitalização e disponibilização de acervos trouxe consigo uma quantidade e uma variedade estimulantes de recursos ao trabalho docente, também acrescentou a ele uma complexidade proporcional. Muitos arquivos digitais já demonstram a preocupação em oferecer uma *interface* “amigável” e também voltada à educação escolar, e disponibilizam “itinerários” para o trabalho com diferentes tipos de fontes e linguagens, que objetivam orientar a análise feita pelos estudantes. Um exemplo é Arquivo Nacional digital norte-americano (*National Archives*)⁸, que oferece a professores um conjunto de materiais particularmente interessante para a utilização de fontes históricas, cujo tratamento/investigação envolve observação, registro, classificação, pesquisa complementar e

⁸ U.S. National Archives and Records Administration. <http://www.archives.gov>. Consulta em 10/06/2012.

inferência, e que será mais especificamente abordado.

Inicialmente, alguns “passos” são indicados pela plataforma aos professores, para o trabalho de planejamento de atividades com fontes históricas: determinar o que é utilizável nas fontes; decidir como as fontes podem ser associadas ao currículo e conhecimentos estabelecidos; relacionar as fontes a questões mais amplas ou conceitos em estudo; determinar que “aplicações pessoais” as fontes podem ter para os estudantes; estabelecer o contexto das fontes; trabalhar diretamente com as fontes; usar as fontes para levantar questões de pesquisas futuras.⁹ Tais tarefas prévias se revelam muito importantes, pois incorporam e “sintonizam” diferentes demandas do contexto escolar, bem como definem, de forma clara, o que será explorado nas fontes históricas.

No planejamento e preparo de propostas com fonte, é comum professores observarem os conteúdos de trabalho selecionados e/ou estabelecidos para a etapa escolar e, a eles, associarem o uso de fontes históricas, buscando conciliar tais atividades com as demandas curriculares das escolas. Por esse caminho, é do professor a tarefa de “vasculhar” na *internet* em busca de recursos para o assunto/questão em foco, o que demanda, sem dúvida, bastante tempo e requer uso adequado de ferramentas de busca e de tradução *online*. Vencidos tais empecilhos, é também do professor a tarefa de selecionar um conjunto inicial de fontes e de elucidá-las de forma preliminar, construindo o seu próprio conjunto de questões e de conhecimentos sobre elas e, ainda, identificando possibilidades de usos e de leituras que poderão ser explorados pelos estudantes, através de seus próprios questionamentos.

Em atividades de pesquisa ou de iniciação científica, o caminho percorrido pelo estudante é “completo”, partindo de seus interesses pessoais e que, percorrendo os passos da pesquisa histórica, infere sobre os tipos, a existência e a disponibilidade de fontes que respondam às suas demandas e questionamentos. Em ambos os caminhos, entretanto, é

⁹ <http://www.archives.gov/nae/education/pdf/guidelines-for-using-primary-sources.pdf>. Consulta em 10/06/2012.

fundamental que o professor atue como orientador da pesquisa, oferecendo seu conhecimento prévio, dialogando com o conhecimento dos estudantes, “guiando” o cuidado dispensado às fontes (no que se refere às suas possibilidades informativas e interpretativas), ao mesmo tempo em que observa, interage e busca qualificar, também através do diálogo, a própria noção de fonte histórica predominante entre os estudantes, conforme já foi referido.

O *National Archives* oferece, também, itinerários de investigação para tipos variados de fontes, classificadas em documentos escritos, artefatos, desenhos animados, mapas, fotografias, cartazes, gravações de vídeo e gravações de áudio, que foram sintetizados a seguir. Esses itinerários de investigação representam formas de mediar o trabalho com as fontes, partindo de questões previamente formuladas, mas que orientam o “olhar” do estudante sobre o material em estudo e incentivam inferências e novos questionamentos.

Documentos escritos¹⁰

- a) Tipo de documento (jornal, mapa, carta, anúncio, telegrama, registro, memorando, relatório, relatório estatístico, comunicado de imprensa, outros);
- b) Características únicas do documento (texto manuscrito, texto mecânico, timbres, selos, anotações, carimbos, outros);
- c) Data(s) do documento;
- d) Autor ou criador do documento; Posições que ele ocupava;
- e) Para que público foi escrito o documento?
- f) Refira 3 coisas que o autor afirma que você considera importantes;
- g) Por que você acha que esse documento foi escrito?
- h) Que evidências no documento ajudam você a saber por que ele foi escrito? (Cite as passagens);
- i) Cite 2 coisas no documento que revelem aspectos do contexto em que se vivia no período;
- j) Escreva uma pergunta ao autor do documento que você considera que ficou sem resposta.

Artefatos¹¹

- a) Tipo de artefato (material de que foi feito: osso, cerâmica, metal, madeira, pedra, couro, vidro, papel, papelão, algodão, material, plástico, outros);
- b) Características únicas do artefato (forma, cor, textura, tamanho, peso, partes móveis, caracteres impressos, estampados ou escritos, outros);
- c) Para que poderia ter sido usado?
- d) Quem poderia tê-lo usado?
- e) Onde ele poderia ter sido usado?

¹⁰ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/written_document_analysis_worksheet.pdf. Todas as consultas aos materiais didáticos foram feitas em 10/06/2012, com tradução livre feita pela autora, com adaptações.

¹¹ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/artifact_analysis_worksheet.pdf

- f) O que nos diz sobre a tecnologia da época em que foi feito e utilizado?
- g) O que nos diz sobre a vida das pessoas que o fizeram e usaram?
- h) Você pode citar um item semelhante hoje?
- i) Trazer um desenho, fotografia ou o próprio item citado.

Desenhos animados¹²

- a) Listar os objetos ou pessoas que você vê no desenho;
- b) Registrar todas as datas importantes ou números que aparecem no desenho;
- c) Identificar o título do desenho;
- d) Localizar 3 palavras ou frases usadas pelo cartunista para identificar objetos ou pessoas dentro do desenho;
- e) Que palavras ou frases do desenho parecem ser mais significativas? Por quê?
- f) Listar os adjetivos que descrevem as emoções retratadas no desenho;
- g) Explique a mensagem do desenho;
- h) Que grupos de interesse concordam/ discordam da mensagem do desenho? Por quê?

Mapas¹³

- a) Onde o mapa foi produzido?
- b) Que informações o mapa pode adicionar àquelas já estudadas? Será que há informações contraditórias? Explique.
- c) Escreva uma pergunta para o cartógrafo e que ficou sem resposta no mapa;
- d) Qual é o tipo de mapa? (em relevo, topográfico, político, físico, militar, fotografia de satélite, outros);
- e) Qualidades físicas do mapa (título, nome do cartógrafo, escala, data, legenda, outros);
- f) Que evidência no mapa sugere por que ele foi feito?
- g) Por que você acha que este mapa foi feito?
- h) Liste 3 coisas nesse mapa que você acha que são importantes.

Fotografias¹⁴

- a) Estudar a fotografia por 2 minutos. Forme uma impressão geral da fotografia;
- b) Listar as pessoas, objetos e atividades na fotografia;
- c) Baseado no que você observou, liste 3 coisas que se pode inferir a partir da fotografia;
- d) Que perguntas surgem com a observação da fotografia?
- e) Onde você poderia encontrar respostas para elas?

Cartazes¹⁵

- a) Quem você acha que é o público-alvo para o cartaz?
- b) Quais são as principais cores utilizadas no cartaz?
- c) Que símbolos (se houver) são utilizados no cartaz?
- d) São de fácil interpretação, memoráveis ou dramáticos?
- e) As mensagens no cartaz são principalmente visuais, verbais, ou ambos?
- f) O que o autor do cartaz provavelmente espera que o público faça?

¹² http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/cartoon_analysis_worksheet.pdf

¹³ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/map_analysis_worksheet.pdf

¹⁴ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/photo_analysis_worksheet.pdf

¹⁵ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/poster_analysis_worksheet.pdf

g) Você acha que o cartaz eficaz?

Gravações de vídeo¹⁶

Pré-visualização

- a) Título da gravação;
- b) O que você acha que você vai ver na gravação?
- c) Listar 3 conceitos ou ideias que você espera ver com base no título da gravação;
- d) Listar pessoas que você espera ver com base no título da gravação;

Durante a exibição

- e) Qualidades físicas da gravação (música, narração, efeitos especiais, cor, dramatizações, outros);
- f) Como os ângulos de câmera, iluminação, música, narração e/ou edição podem contribuir para criar a atmosfera da gravação?

Pós-visualização (ou repetição)

- g) Listar 2 coisas que a gravação mostra sobre a vida das pessoas no momento em que foi feita;
- h) Qual é a mensagem central da gravação?
- i) Qual é o tom ou humor da gravação?
- j) Circule as coisas que você listou na atividade de pré-visualização e que foram validadas pela visualização da gravação;
- k) Considere a eficácia do gravação para comunicar a sua mensagem. Como uma ferramenta de comunicação, quais são seus pontos fortes e pontos fracos?

Gravações de áudio¹⁷

- a) Qual é o tom ou humor da gravação?
- b) As vozes de quem podem ser ouvidas na gravação?
- c) Qual é a data da gravação?
- d) Onde a gravação foi feita?
- e) Tipo de gravação de som (discurso, defesa, anúncio publicitário, conferência de imprensa, painel de discussão, entrevista, testemunho, outros);
- f) Qualidades físicas da gravação (música, televisão ao vivo, narração, efeitos especiais de som, sons ou ruídos de fundo outros);
- g) Listar 3 coisas na gravação de som que você acha que são importantes;
- h) Por que você acha que a transmissão original foi feita e para que público?
- i) Que evidência na gravação ajuda você a saber por que foi feita?

Os itinerários e questionamentos compilados pela plataforma são apenas exemplos que podem ser seguidos por professores, pois orientam o “olhar” dos estudantes e os levam a inferir e formular perguntas, descobrir evidências, reconhecer e comparar pontos de vista diferentes, contextualizar informações, reconhecer continuidades e transformações etc. Representam formas e possibilidades de trabalho que resgatam a essência investigativa do trabalho com fontes históricas. Apesar de representar um enorme desafio, em diversos

¹⁶ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/motion_picture_analysis_worksheet.pdf

¹⁷ http://www.archives.gov/education/lessons/worksheets/sound_recording_analysis_worksheet.pdf

sentidos, aos professores e estudantes de História, o trabalho com os variados acervos que se “colocam ao alcance da mão” através da *internet* não pode ser desperdiçado, enquanto possibilidade de aproximação entre a ciência histórica e a “história ensinada”.

REFERÊNCIAS

BOURDILLON, Hilary (Org.). **Teaching History**. London: Routledge, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, s/d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Relatórios do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

Disponíveis em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html#.

Consulta em 10/06/12.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

CUBAN, Larry. **Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920**. NY, Teachers College Press.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 24, n. 48, 2004. s/p. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext. Consulta em 08/06/2012.

PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula”. In: *Revista Anos 90* (UFRGS), v. 15, 2008.

PHILLIPS, Robert. **Reflective teaching of History (11-18): Meeting Standards and Applying Research**. Londres: Continuum, 2002.

SILVA, Sônia Maria de Meneses. “Os historiadores e os ‘fazedores de história’: lugares e fazeres na produção da memória e do conhecimento histórico contemporâneo a partir da influência midiática”. In: *Opsis*, v. 7, n. 9, jul.-dez. de 2007.

SOSSAI, Fernando e MENDES, Geovana Lunardi Mendonça. “Tecnologias digitais... Histórias tradicionais: ensino de história em tempos globais”. In: *Tempos Históricos*, v. 12. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1943/1535>

Consulta em: 08/06/2012.