

Artigos Originais

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FONTES HISTÓRICAS ESCRITAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Original Articles

READING STRATEGIES TO HISTORICAL SOURCES IN PRIMARY EDUCATION

José Petrúcio Farias Júnior¹

<http://lattes.cnpq.br/2921343413261339>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)    

RESUMO

As recentes discussões historiográficas, com raríssimas exceções, têm defendido a História como uma fabricação subjetiva, linguística e intertextual; diferente da História ensinada na educação básica em que muitas vezes os acontecimentos históricos são transmitidos como se fossem conteúdos prontos e acabados ou como se manifestassem verdades sobre o passado; não passíveis de revisão, crítica ou reformulação. Com a finalidade de repensar essa prática de ensino de História, objetivamos discorrer sobre estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes compreender o processo de construção do conhecimento histórico a partir do uso de fontes históricas escritas em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de História. fontes históricas escritas. estratégias de ensino.

ABSTRACT

The recent historiographical discussions, with very few exceptions, have defended History as a subjective, linguistic and intertextual construction, different from the History thought in basic education, in which the historical events are transmitted as if they were ready and finished subjects or if they manifest truths about the past, not liable to review, critique and reformulation. For the purpose to rethink the practice of teaching History, we aim to discuss teaching strategies that enable students to understand the construction of historical knowledge from the use of written historical sources in the classroom.

Keywords: history teaching. written historical sources. teaching strategies.

A história se faz com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem. Mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir utilizar (FEBVRE, 1974, p. 21)

¹ Mestre e Doutor em História pela UNESP/Franca. Graduado em História (UNESP/Franca) e Letras (CEUCLAR/Batatais). Graduando em Pedagogia (UFSJ)

Não se produz conhecimento histórico sem a referência às fontes históricas, ou seja, sem o manuseio de vestígios ou registros do passado que possibilitem a construção do olhar do historiador a partir de questões de seu tempo, isto é, a partir das indagações que o presente permite fazer sobre o documento histórico. Todavia, “[...] ensinar História não é o mesmo que fazer pesquisa histórica”, tal como lembra Catelli Júnior (2009, p. 7). Dito de outro modo, os objetivos do saber histórico escolar diferenciam-se do saber histórico acadêmico: enquanto o pesquisador direciona seus esforços para elaborar interpretações sobre o passado a partir de fontes históricas, o professor de História se procura em contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis à construção de um pensamento histórico.

Nesse sentido, aprender História na Educação Básica passa a ser uma atividade norteada pela busca de respostas a perguntas que versam sobre um momento histórico específico. É importante que tais indagações mantenham uma relação estreita com as experiências da vida cotidiana dos alunos, a fim de que os temas abordados na disciplina desempenhem uma *função orientadora* à atuação dos discentes na sociedade (RÜSEN, 2007, p. 127). No que diz respeito ao uso de fontes históricas na Educação Básica, podemos diagnosticar, de acordo com a historiografia sobre o ensino de História, no mínimo, duas abordagens.

A primeira considera o documento escrito como suporte informativo ao texto didático. Confere-se, então, ao documento um papel secundário, uma vez que a compreensão da fonte se resume a uma mera ilustração ou complemento do tema abordado. Nota-se, em muitos manuais de História, que os registros adotam até mesmo um caráter de “prova da realidade” acerca do conteúdo estudado. Essa prática os insere no corpo da argumentação do texto, concebido como produto de uma espécie de verdade científica a ser compreendida e memorizada pelos estudantes. Essa metodologia de ensino pressupõe uma atitude meramente receptiva e passiva do estudante. Concordamos com Schmidt e Cainelli, no momento em que declaram que

Caudatário da visão historiográfica século XIX, o ensino de História, comumente denominado tradicional ou positivista tinha [...] a preocupação (...) de transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 112).

As autoras sugerem que uma prática de ensino que considera o documento como fonte do real para legitimar tanto o texto didático quanto o discurso do professor perpetua uma perspectiva metodológica centrada no professor, tendo vista sua habilidade em analisar e explorar o documento com a finalidade de comprovar o que ensina.

Visto por outro ângulo, essa prática de escrita da História apoiava-se na matriz positivista, em que os historiadores tinham uma grande preocupação com a busca do que “realmente havia acontecido no passado”, ou seja, com uma suposta “verdade histórica”. Convém ressaltar, no entanto, que as fontes não falam por si mesmas, pelo contrário, cabe ao historiador interrogá-las, mantendo com elas uma relação crítica. Essa concepção de História deriva em grande medida das contribuições da escola dos *Annales*, responsáveis pelo alargamento da noção de fonte histórica, por demonstrar o caráter interdisciplinar do conhecimento histórico e principalmente por promover uma renovação na forma como os historiadores concebem o documento histórico. Em síntese pode-se afirmar que, com os *Annales*, fortaleceu-se a passagem da história-narrativa para história-problema.

Essas contribuições resultaram na segunda metodologia de ensino que compreende o documento (ou melhor, fonte) na condição de transmissor de fragmentos ou indícios de situações vividas no passado e escritas a partir de um ponto de vista singular. Isso quer dizer que as fontes escritas não simbolizam todo o passado ou revelam o passado tal como ocorreu, mas veiculam apenas representações sobre o passado, já que derivam do olhar de quem o produziu. Esse olhar sofre as injunções do tempo, tais como o lugar institucional ocupado pelo escritor, os autores com quem dialoga, suas visões de mundo, perspectivas sobre a vida, entre outros fatores.

Sob essa ótica o documento deixa de ser visto como prova do real e passa a ser concebido como indício, testemunha do passado e se torna inteligível a partir de perguntas que fazemos a ele com a finalidade de compreender a historicidade das experiências humanas. Dito de outra forma, essa nova concepção de documento permite ao aluno dialogar com passado a partir de indagações de nosso tempo e, principalmente, reconhecer que a fonte histórica não é mais do que uma representação do passado, ou seja, uma versão do autor sobre os acontecimentos históricos vivenciados ou não por ele; deve, portanto, ser analisada a partir das limitações (ou restrições) de sua produção. Schmidt e Cainelli explicam que

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado [...]. No entanto, é preciso deixar-lhe claro que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformá-lo em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117, grifo nosso).

Essa prática de ensino de História se fortaleceu nos livros didáticos a partir de meados da década de 90 em razão dos desdobramentos do debate acadêmico acerca de como ensinar História e, por extensão, das propostas curriculares oficiais que gradativamente incorporaram ao ensino os mecanismos de produção do conhecimento histórico, como se observa a seguir:

Ensinar história através dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, e não só a partir de seu produto, aumenta em muito as chances de desenvolvimento de raciocínio histórico [...]. É bem verdade que ensino de história que, tradicionalmente, fez apelo à capacidade de memorização de um discurso tido como pronto e único, impediu-nos de conhecer as capacidades potenciais, e diríamos mesmo as reais, dos nossos alunos aprenderem história (MINAS GERAIS, 2005, p. 44)

Além disso, um dos critérios de avaliação do Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), no Guia 2011, versa exatamente sobre a necessidade de o autor de livros didáticos bem como o professor de História contribuir para que o aluno perceba que o conhecimento histórico produzido pelos historiadores não é perene ou imutável; pelo contrário, está sempre em processo de reformulação.

[...] compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, **possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador**, a partir de fontes diversificadas; (BRASIL, 2010, grifo nosso).

O critério acima deixa claro que a concepção de História a ser adotada se opõe à chamada história tradicional à qual nos reportamos. Percebe-se, com base nisso, que o estudante ocupa um papel central no processo de aprendizagem, porém, como advertem Schmidt e Cainelli (2009, p. 117), isso não exime o professor da responsabilidade de conduzir o aluno no tratamento documental. Sob essa perspectiva de ensino de História, sugerimos cinco etapas que podem auxiliar o professor de História quanto ao uso de documentos escritos, desde a fase de

delimitação e explanação do tema, que pode anteceder o uso do documento, até a seleção e aplicação de fontes históricas escritas em sala de aula.

Sendo assim, a primeira etapa pode ser chamada de sensibilização, sondagem ou problematização. Trata-se de uma etapa indispensável ao professor para sondar e diagnosticar os conhecimentos dos estudantes, muitas vezes, construídos a partir de estereótipos, abordagens reducionistas ou visões maniqueístas sobre personagens e acontecimentos históricos. Nesta etapa, valoriza-se a forma como os estudantes fazem a leitura histórica do tema proposto, ou seja, suas ideias históricas prévias ou, com as palavras do historiador alemão Jörn Rüsen, suas *protonarrativas* (RÜSEN *apud* FRONZA; BERTOLINI; CHAVES; SOBANSKI, 2009, p. 14).

Para problematizar o conteúdo a ser estudado a partir de questões do presente, o docente pode também fazer uso de músicas, poemas, mapas, pinturas, textos jornalísticos contemporâneos, entre outros recursos, os quais dependem da especificidade do tema a ser abordado. Para Rüsen, a problematização permite ao estudante “[...] a *indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana*”. (RÜSEN, 2007, p. 133).

Esse momento da situação da aprendizagem pode ser marcado pelo intenso diálogo entre o docente e os estudantes, os quais, a partir da interação, podem construir hipóteses ou pontos de vista ancorados em experiências cotidianas do presente a respeito do tema proposto. Ao mediar o diálogo, recomenda-se que o docente proponha questões que instiguem o aluno a pensar sobre o tema, tendo em vista a historicidade das experiências humanas. Nessa etapa inicial também julgamos ser pertinente transversalizar os conteúdos históricos, abordagem que pode ser retomada e repensada no transcorrer de todas as etapas.

A segunda etapa dirige-se à exposição dialogada das circunstâncias históricas que podem colaborar para a compreensão da historicidade do documento histórico. Em outras palavras, é importante que o professor situe o lugar e o momento histórico em que o documento foi escrito. Para isso, faz-se necessário aludir tanto a acontecimentos históricos, quanto a modos de agir e pensar relativamente comuns ao arco cronológico em que autor e obra estão inseridos. Como defendem Schmidt e Cainelli (2009, p.121), “[...] é importante lembrar o aluno que o sentido e o significado de um documento são conferidos pelo fato de ele ter sido produzido em determinado momento, e não em outro [...]”. Para ampliação dos processos

históricos e conceitos que perfazem as condições de produção do documento histórico a ser analisado, o professor pode propor atividades de pesquisa em materiais didáticos e paradidáticos, entre eles o livro didático. Começa-se, após a explanação acerca dos conteúdos históricos e dos conceitos, a motivar o aluno para leitura de fontes primárias, uma vez que

[...] **o documento pode gerar situações-problema** capazes de chamar a atenção e suscitar dúvidas, cuja solução buscada a partir de hipóteses levantadas pelo professor mobilizará a curiosidade e a participação do aluno. Extremamente rico este tipo de atividade reproduz, em outra escala, alguns dos passos obrigatórios do historiador. **O documento serve também como elemento provocador**, que repõe em questão representações e atitudes do senso comum e até mesmo conhecimentos históricos já cristalizados, estimulando debate, a busca de informações, a elaboração de argumentos (SILVA, 2004, p. 68, grifo nosso).

Chama-nos atenção o fato de o documento também servir *como elemento provocador*. Imaginamos que possamos esclarecer essa questão a partir de um exemplo. O professor que trabalha, por exemplo, com o neocolonialismo no século XIX, após ter esboçado as motivações político-econômicas e culturais, tais como racismo, etnocentrismo e darwinismo social pode sugerir a leitura de trechos da obra do pesquisador francês Joseph Gobineau, amigo de D. Pedro II, que fez várias visitas ao Brasil ou, de maneira contrária, disponibilizam-se primeiro os trechos para leitura, depois se esclarecem as circunstâncias históricas que colaboraram para sua escrita.

A título de esclarecimento, o francês defendia a tese de que até 2154 a população brasileira miscigenada desapareceria, pois a reprodução dos mestiços nem sempre era bem-sucedida: ora produzia fetos malsãos, ora se tornavam estéreis. Além disso, era comum associar a situação econômica do país às características étnicas da população brasileira. Essas informações são provocadoras, já que incitam o aluno a se opor a elas, uma vez que são sobremaneira racistas. Comumente, quando os estudantes lêem essas fontes, não hesitam em apresentar argumentos contrários ou atribuir juízos de valor ao documento e, por extensão, ao autor. É sadio que o professor observe tudo isso para depois fazê-los lembrar e refletir sobre as circunstâncias históricas e condições de produção do discurso que sustentaram, no século XIX, este ponto de vista. Com isso, enfatiza-se que o documento histórico é produto de seu tempo e suas ideias, em alguma medida, ainda se refletem no presente.

A terceira etapa destina-se à identificação do documento. É preciso dizer aos alunos que os documentos históricos pertencem a duas categorias: fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são contemporâneas aos acontecimentos históricos a que se referem, caracterizam-se por ser de primeira mão; já as fontes secundárias contêm reconstruções do passado, elaboradas por pesquisadores que tiveram acesso às fontes primárias e, a partir delas, construíram um modelo explicativo sobre os acontecimentos históricos passados. No interior de cada categoria, há subgrupos, tais como fontes materiais, fontes escritas, fontes visuais e fontes orais. Para Schmidt e Cainelli (2009, p. 122), outros cuidados devem ser considerados: identificar e registrar as referências de onde e quando o documento foi encontrado; a data de sua produção e a forma de reprodução e divulgação – parte destas informações se encontra na legenda. Nesse momento, o professor também pode fazer alguns apontamentos sobre a especificidade da fonte histórica a ser trabalhada, ou seja, o gênero discursivo a que ela pertence e a função social que o gênero ocupou na sociedade. Por fim, tecer considerações sobre o autor e o lugar institucional de onde fala.

A quarta etapa versa sobre a leitura e análise do texto. Trata-se de uma das etapas mais importantes da análise documental. Sabe-se que muitos estudantes por diversos motivos não desenvolveram adequadamente, nos primeiros cinco anos da educação fundamental, a competência leitora. Relatórios de exames realizados com os alunos da rede pública, entre os quais salientamos o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), realizado a cada dois anos, e o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada 3 anos, no que diz respeito à competência leitora, traz a seguinte informação: “O relatório sobre a edição 2000 do PISA apresentou resultados alarmantes em relação ao Brasil, onde 4893 estudantes fizeram o teste, ficando em último lugar no ranking mundial”. (OCDE apud SILVA, 2004, p. 75). Para a pesquisadora Vitória Rodrigues e Silva,

O relatório demonstra que nossos estudantes não são capazes de atribuir sentido ao que leem, ainda que “saibam ler”. É o que se chama de analfabetismo funcional, uma vez que a decodificação do texto não é acompanhada da capacidade de processar a informação para resolver um problema ou enfrentar uma situação corriqueira. Portanto, se a escola foi capaz de ensiná-los a identificar letras, palavras, não o foi de ensiná-los a atribuir significado ao que lêem. De onde se conclui que para esses alunos – lembremos: com 15 e pelo menos 8 anos de escolarização –, a leitura, quando muito, limitou-se à etapa da decodificação fonética (associam o som

às letras, por exemplo), o que os impede de tornar a leitura meio de aprender (SILVA, 2004, p. 75, grifo nosso).

Diante desses impasses, uma série de questões devem ser enfrentadas pelo professor de História: como o professor de História pode direcionar a análise documental de uma fonte histórica que requer uma operação mais complexa, já que não se limita à decodificação do texto? Como ensinar os alunos a associar as circunstâncias históricas para avaliar a historicidade do documento e fazer inferências a partir do momento histórico em que foi produzido? É uma ilusão acreditar que nossos alunos estão se tornando críticos? Eles, de fato, ao final da educação básica, conseguem ler nas entrelinhas e pensar historicamente? Ou apenas reproduzem o que falamos e as críticas que fazemos em sala de aula? Afinal, a reprodução do que explicamos em sala de aula é um indício de aprendizagem?

Esses questionamentos levam-nos, a nosso ver, à tentativa de resolução de uma necessidade educacional que não se restringe ao trabalho realizado pelo professor de Língua Portuguesa, mas a todos os professores: o desenvolvimento da competência leitora e escritora. O professor de História não deve se esquivar dessa responsabilidade, atribuindo-a a outros profissionais, nem deixar de aplicar atividades com fontes históricas escritas em razão de dificuldades apresentadas pelos estudantes quanto à leitura, independentemente da etapa escolar, ainda que não tenha formação acadêmica específica para isso. Há estratégias de leitura que podem ser empregadas qualquer que seja a disciplina ministrada. Almejamos com essas sugestões possibilitar uma leitura de qualidade, porquanto reconhecemos que a leitura é o ponto de partida para produção do conhecimento. Em outras palavras, é a partir da leitura que alunos e professores reunirão dados para a construção do conhecimento histórico.

Inicialmente, torna-se indispensável a “ativação do conhecimento prévio”, que consiste na utilização de todos os conhecimentos que o professor julgar relevantes para compreensão do documento. Isso requer o retorno aos conteúdos já trabalhados pelo professor nas três primeiras etapas. A finalidade das primeiras etapas é anteciper algumas informações e criar expectativas sobre o que o aluno lerá, o que facilita a compreensão no ato da leitura. Iniciar a aula pela análise documental é, a nosso ver, uma postura inadequada, pois o aluno precisa conhecer

as circunstâncias históricas em que a fonte foi produzida para não incorrer em anacronismos.

Enfim, a compreensão de um texto histórico está condicionada à percepção das circunstâncias históricas que colaboraram para sua construção, por isso precede à leitura do documento um exercício de mobilização dos conhecimentos adquiridos, ativação da memória e criação de expectativas, uma vez que o professor pode, a partir do título do documento histórico, instigar os alunos sobre qual será a orientação argumentativa do autor, tendo em vista o tempo histórico que ele está inserido e o lugar de onde escreve.

Recomendamos ademais que o professor esteja atento ao vocabulário ou conceitos que aparecem no corpo do texto e certifique-se de que foram trabalhados anteriormente, caso contrário, uma leitura preliminar para identificação de dúvidas quanto ao significado das palavras torna-se imprescindível.

Em seguida, convém que o professor revele o objetivo da leitura, sem o qual os alunos podem se perder no emaranhado que forma a tessitura do texto. Uma atividade de leitura que não seja norteadas por um objetivo ou por uma questão-problema contribui para que o aluno não se canse, não se desinteresse ou simplesmente leia palavra por palavra ou parágrafo por parágrafo sem se ater a uma informação específica, a qual pode atuar como chave para ressignificar as marcas do passado e verificar seus reflexos no presente, ou seja, no cotidiano vivido (KLEIMAN, 1993, p. 51). Assim,

[...] é fundamental que o professor esteja seguro de dois pontos básico: 1. que o texto selecionado ofereça condições para se alcançar os objetivos propostos [...]; 2. que tanto o objetivo como o texto ofereçam motivação para a realização da tarefa. Por motivação não estamos entendendo necessariamente um caráter lúdico da atividade [...]. mas a garantia de que os alunos possuem conhecimentos prévios que viabilizem a atividade, e que a definição do problema a ser resolvido por meio da leitura lhes seja significativa, isto é, represente de fato um problema para o aluno e não apenas para o professor (SILVA, 2004, p. 80).

Enfim, defendemos que o uso desses procedimentos colabore para que o aluno migre do estágio de decodificação passiva para o estágio de compreensão ativa. A pesquisadora Ângela Kleiman (1993), em seus trabalhos, entre eles *Oficina de leitura: teoria e prática* reporta-se a um mecanismo de leitura denominado *enfoque interacional* que considera o significado do texto como um processo caracterizado por ações interacionais estabelecidas entre o conteúdo do texto e aquilo que o leitor

traz para o texto, ou seja, o conhecimento vivencial ou construído anteriormente com o auxílio do professor. Com base nesse fluxo de informações, entende-se que, embora o texto apresente uma unidirecionalidade, o leitor também pode encaminhar um entendimento que lhe é próprio, único e exclusivo, podendo desvirtuar a compreensão pretendida pelo autor, ou sendo incapaz de apreender os sentidos instalados de maneira objetiva no texto.

Sob essa perspectiva, no modelo interacionista, o fluxo de informação corre em duas direções: do leitor para o texto e do texto para o leitor. A leitura torna-se, ao mesmo tempo, um processo perceptivo e conceitual, do qual participam texto e leitor. Esta visão indica que a falta de conhecimentos prévios apropriados, por parte do leitor, pode também ocasionar dificuldades na leitura.

Não só isso: o professor precisa fazer com que o aluno seja capaz de questionar o que está escrito no texto e não aceitar passivamente o que o autor diz a fim de que ele possa se tornar um sujeito ativo no processo de leitura. Dito isso, o objetivo da aula de História focada na análise de documento histórico é estabelecer uma conversa com o texto e sobre o texto. Sendo assim, é importante contemplar e respeitar a voz do aluno e ajustar o que ele diz com as circunstâncias históricas que cercam a fonte, caso haja inadequações quanto à historicidade do documento.

Por tudo isso, o professor deve mostrar que o domínio da linguagem deve ir além da leitura mecânica ou da mera localização de informações explícitas em um texto. Os alunos devem assumir a posição de produtores de sentido no processo discursivo da leitura compreensiva, pois

O documento [...] já não é “uma janela transparente para o passado”, como diz Nietzsche, a partir da qual a realidade se mostra nitidamente, mas uma materialidade, um discurso também ele, ou um “monumento”, na expressão de Foucault, acúmulo de interpretações superpostas (RAGO; GIMENES, 2000, p. 10, grifo do autor).

A quinta etapa direciona-se às reflexões críticas sobre o documento. Diante das etapas anteriores, o aluno pode estabelecer relações entre os conteúdos históricos abordados pelo professor e suas impressões com a leitura do documento histórico. Sem fazer cópias do documento, é possível que os estudantes registrem suas impressões e localizem as marcas do tempo presentes na narrativa. Os professores Helena Guimarães Campos e Ricardo de Moura Faria sugerem reflexões que tangenciam as etapas acima mencionadas:

Tendo em vista que todo documento é fruto da ação humana, o primeiro passo é identificar o contexto histórico em que ele foi produzido. Em que lugar e tempo? Quem o produziu? A que tipo de influências estava subordinado? A que grupo ou segmento social o autor estava ligado? Com que intenção ele foi produzido? O que está representado? De que ele trata? Como trata? O que se pode extrair da linguagem usada? (CAMPOS; FARIA, 2009, p. 15).

Lembramos que os pontos de vista sobre as fontes históricas devem estar fundamentos nas circunstâncias históricas, nas condições de produção do discurso e no próprio documento. Feito isso, o professor pode propor a comparação das reflexões obtidas com outras fontes históricas escritas, tais como poemas, músicas, documentos científicos ou jurídicos, biografias, crônicas, autobiografia, romances, lendas, diários, entre outras possibilidades.

A análise comparativa de fontes históricas situadas no interior do mesmo arco cronológico permite ao aluno contrastar seu posicionamento e acrescentar ou redirecionar seu ponto de vista sobre a questão-problema estudada. Não se trata de tentar identificar a interpretação mais correta sobre determinado tema, mas compreender inicialmente que o conhecimento histórico é, por natureza, subjetivo e não prescinde da construção de um juízo crítico sobre as diferentes versões apresentadas pelas fontes históricas. Para Catelli Júnior, desenvolver juízo crítico:

Quer dizer que se deve ir além do senso comum e criar argumentos favoráveis ou desfavoráveis a uma linha de pensamento ou outra com base nos conhecimentos já produzidos ou em novas pesquisas que sejam realizadas com critérios adequados. Os argumentos devem estar baseados em leituras e pesquisas. Esse procedimento vale tanto para o ensino de História como para formação de cidadãos capazes de fazer escolhas na vida social [...]. produzir um espírito crítico não é o mesmo que criticar a tudo e a todos. Ao contrário, trata-se de criar um percurso que possibilite escolhas conscientes (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 11).

Nota-se que a adoção de uma postura crítica, um dos principais objetivos da disciplina na Educação Básica, é resultado de um processo gradativo de questionamento, argumentação e estabelecimento de hipóteses que deriva do exercício de leitura das fontes e da observação dos debates historiográficos. Por isso, o uso de documentos escritos em sala de aula, além de despertar uma postura crítica e instigar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, permite-os perceber que, como leitores críticos, não existem documentos que sejam verdadeiros por definição, ou seja, que atuam como espelho do passado, não importa a natureza. Todos devem ser objeto de questionamento e é justamente essa

postura que desvela um dos procedimentos elementares de construção do conhecimento histórico (FERREIRA; FRANCO, 2009, p. 68).

Tal exercício de reflexão e crítica inerente à construção do saber histórico escolar possibilita, por extensão, a formação de cidadãos mais críticos e ativos, na medida em que a disciplina pode contribuir para o hábito, entre os estudantes, de problematizar os discursos a que têm acesso. Por exemplo, em períodos de eleição, as propagandas eleitorais não podem ser assimiladas de maneira acrítica, como reveladoras da verdade sobre os fatos narrados. Faz-se necessário o estabelecimento de critérios de seleção de informações a partir de fontes distintas, entre elas, a trajetória biográfica do candidato e suas experiências políticas anteriores a fim de que se construa uma argumentação favorável ou não à adesão a determinado candidato.

Observada sob a ótica da História ensinada, a compreensão das lógicas de elaboração da escrita da História delinea o papel da disciplina na Educação Básica que, a nosso ver, não se restringe a formar cidadãos aptos ao *exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*² (BRASIL, 1998, p. 21) ou ainda a civilizar ou a valorizar a pátria, como se defendia até meados do século XX; mas, sobretudo, ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica, atividade intelectual que requer uma postura crítica, entendida aqui, tal como argumentamos, como aquela capaz de selecionar, problematizar e criticar as informações do cotidiano.

Em outras palavras, o uso de fontes históricas diversas possibilita a construção de contranarrativas, o que mostra aos alunos a complexidade dos acontecimentos históricos e das experiências humanas e exige deles, por extensão, um posicionamento coerente com suas inclinações políticas e culturais. Adicionado a isso, o uso de documentos escritos em sala de aula procura demonstrar não só como determinadas pessoas ou grupos sociais forjaram a sociedade em que viviam, como pensavam ou sentiam e como se estabeleceram no tempo e no espaço, mas também as relações de poder e interesses subjacentes à narrativa.

² Objetivos educacionais que derivam da Constituição Federal de 1988, mais precisamente do artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**”; Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Isabel Solé, em *Estratégias de leitura* (apud SILVA, 2004, p. 80-81) sintetiza o percurso que, a nosso ver, ajusta-se à metodologia de ensino proposta acima. Assim, a análise documental:

[...] requer uma atividade construtiva muito intensa [...] quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de conhecimentos antes mencionada. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – sua *funcionalidade* – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada (SOLÉ apud SILVA, 2004, p. 81, grifo do autor).

Mais do que a *memorização compreensiva*, que se opõe diametralmente a uma memória mecânica, vazia de significado (o que chamamos de “decoreba”), as operações cognitivas realizadas pelo aluno para construir seu raciocínio histórico deve estabelecer uma relação entre presente e passado ao identificar, nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e ruptura. Reconhecemos, ademais, que só o contato do estudante com o documento de época traz a experiência da alteridade histórica.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: História. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Brasília: MEC: SEF, 1998.

CAMPOS, H. G.; FARIA, R. M. **História e linguagens**. São Paulo: FTD, 2009.

CATELLI JUNIOR, R. **Temas e linguagens da História**. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRA, M. M; FRANCO, R. **Aprendendo história**: reflexão e ensino. São Paulo: Brasil, 2009.

FONSECA, S. G. A. constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na Educação Básica. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. RJ: Maud X, 2007.

FONSECA, S. G. A.; SILVA, M. A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de história**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

FONSECA, T. N. L. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Ed. Unicamp, 1993.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. L. (Org.). **Repensando o ensino de História**: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 2007.

MALATIAN, T. O conhecimento histórico e seu ensino. In: MALATIAN, T.; DAVID, C. (Org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação, ensino de História. São Paulo: UNESP, 2006.

MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. SP: Contexto, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular do estado de Minas Gerais**: História. Belo Horizonte: SEE, 2005.

NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011.

PASCHOINI, T. B. A formação do professor de História na UNESP de Franca: contribuição do estágio supervisionado e seus registros. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2004.

RAGO, M; GIMENES, R. A. O. (Org.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: Unicamp, 2000.

RODRIGUES, E. **Reformando o ensino de História**: lições de continuidade. História, São Paulo, n. 23, p. 49-68, 2004.

RÜSEN, J. Didática: funções do saber histórico. In: _____. **História viva**: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevan de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UNB, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do estado de São Paulo**: História. São Paulo: SEE, 2008.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 2010.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para prática de ensino de História. **História**, São Paulo, n. 23, p. 69 – 83, 2004.

SILVA, V. R. Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

SOBANSKI, A, Q; CHAVES, E. A; BERTOLINI, J. L. S; FRONZA, M. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.