

## O TRABALHO COM FONTES COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: Um relato de experiência

MENEZES, Ana Clara<sup>1</sup>  
XAVIER, Glaucia<sup>2</sup>  
SOARES, Valter<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho visa apresentar, em forma de relato de experiência, o Projeto Povos Indígenas desenvolvido durante a vigência do PIBID História da UEFS. Em sua elaboração, foi utilizado como suporte teórico a Educação Histórica, com destaque para o conceito de evidência histórica no trabalho com as fontes. Como aporte metodológico, foi utilizada também a pesquisa-ação. O trabalho executado nas aulas se configura como análise de fontes e segue a matriz de Aula Histórica, de Schmidt (2020). Foi evidenciado que as fontes no ensino de história podem ser utilizadas como ferramenta essencial no desenvolvimento do pensamento histórico, facilitando a observação e a problematização de aspectos relevantes acerca das temáticas a serem abordadas nas aulas. Os diferentes tipos de fontes incorporadas ao projeto foram importantes para alcançar outras dimensões, como a investigação documental por meio da carta, a intencionalidade dos discursos no uso das matérias de site, e os estereótipos por meio da evidenciação das fontes imagéticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação histórica; ensino de história; povos indígenas.

### 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho relatamos uma experiência de trabalho com fontes históricas, projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Nesse sentido, ele objetiva discutir a importância do uso de fontes históricas no ensino e aprendizagem da história, como também o exercício de seleção e exploração metodológica das fontes históricas trabalhadas em sala.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em História e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFRO, *Campus* Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. [Anaclara7012@gmail.com](mailto:Anaclara7012@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em História e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFRO, *Campus* Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS. [xavierglaucia22@gmail.com](mailto:xavierglaucia22@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestre em Literatura e Diversidade Cultural e coordenador da área de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFRO, *Campus* Universidade Estadual de Feira de Santana. [vgsoares@uefs.br](mailto:vgsoares@uefs.br).

O projeto em questão, denominado Povos Indígenas, foi desenvolvido nas turmas de 7º ano do Centro de Educação Básica da UEFS (CEB-UEFS), e contou com a participação de oito bolsistas que formaram duplas e assumiram turmas distintas. Assim sendo, embora o planejamento tenha sido feito coletivamente, esse texto versa sobre a nossa experiência com o uso de fontes no projeto.

Desenvolvido entre os meses de julho a outubro de 2023, tempo que envolveu a formulação e amadurecimento das ideias, sistematização e a execução, o projeto teve como proposta colocar em questão para os estudantes a cultura e diversidade indígena, bem como a abordagem de temas como diversidade étnica, estereótipos construídos desde a experiência trágica da colonização e a necessidade de desmistificá-los, além de destacar as lutas e formas de resistência indígena atualidade, como a queima da estátua de Borba Gato, um bandeirante, e também a luta para manter seus territórios que estão sendo tomados pelo garimpo ilegal.

Nosso trabalho foi orientado por pressupostos da Educação Histórica, visando o diálogo com a didática reconstrutiva da História, proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2020), projetando um ensino-aprendizado ancorado na ciência da História, portanto, a necessidade de diagnóstico das ideias históricas do/as estudantes, a articulação entre os conteúdos e as formas de raciocínio histórico (conceitos epistemológicos - no caso, colocamos acento no conceito de evidência histórica), bem como a ênfase no trabalho metodológico com as fontes. Como suporte bibliográfico, dialogamos com teóricos como Silva e Bicalho (2018), Bertolini, Miranda e Santos (2020); Schmidt e Cainelli (2009); e Schmidt (2020).

## **2 METODOLOGIA**

Tratando-se de uma experiência que demandou uma ação planejada de caráter educacional e a execução de aula, como traz Gil (2002), esse trabalho pode ser identificado como uma pesquisa-ação.

No seu conjunto, fora o tempo dedicado ao planejamento, esse projeto contou com 9 aulas, sendo oito delas geminadas e uma de 50 minutos. Na primeira etapa fez-se um levantamento dos conhecimentos ou ideias prévias dos estudantes. Com a utilização das fontes imagéticas e com o intuito de entender o que eles sabiam sobre a temática, colocamos no quadros palavras que mais se repetiram, com a

elaboração de uma chuva de palavras. Nas aulas 2 e 3 as imagens foram retomadas, agora com o intuito de evidenciar a diversidade étnica e cultural ao apresentar alguns povos e suas culturas.

Na 4ª e 5ª aula se trabalhou com fonte escrita e audiovisual, com trechos da carta de Pero Vaz de Caminha (Brasil, s.d.) e um vídeo que trata dos indígenas no contexto da colonização do Brasil, colocando em questão o genocídio dessa população e os estereótipos construídos sobre ela. Nas aulas 6 e 7 apresentaram-se reportagens escritas de jornais que noticiavam a queima da estátua de Borba Gato e também vídeos sobre o garimpo ilegal. As aulas 8 e 9 foram o encerramento, nela se priorizou as produções dos estudantes, que poderiam ser poemas, cartas, desenhos, vídeos ou algo nesse sentido, em que eles teriam que expressar o que aprenderam ao longo do projeto. Importante destacar que todas as fontes foram exploradas de forma metodológica, a partir de perguntas que os alunos deveriam responder que mobilizassem o pensamento histórico, direcionando as discussões.

Nesse sentido, buscamos aproximação com a proposta de Aula Histórica formulada por Schmidt (2020), que coloca a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica como elemento central, além de indicar na matriz mais cinco passos necessários no percurso da produção do conhecimento histórico em sala de aula: o processo de investigação das carências e interesses dos estudantes; seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; exploração metodológica de fontes primárias e secundárias; expressão da consciência histórica dos alunos por meio da narrativa; e avaliação para verificar o conhecimento apreendido e seu significado para os estudantes.

Portanto, o foco principal das aulas foi o trabalho com o documento, o qual segundo Schmidt e Cainelli (2009) tem, pelo menos, duas interpretações para o ensino de História. A primeira o considera como um material utilizado para fins didáticos, como livros didáticos, mapa histórico e filmes com objetivos educacionais. Na segunda interpretação, ele é lido como fonte, fragmentos ou indícios de situações já vividas, podendo ser exploradas pelo historiador.

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documento iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos, também deve rever seu tratamento, buscando superar a

compreensão de que ele serve apenas como ilustração, de seu discurso (Schmidt; Cainelli, 2009. p. 95).

Assim, o trabalho com documentos históricos pode ser o ponto de partida para a prática de ensino da História. Nesse sentido, os documentos não serão tratados como um fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e as problemáticas 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 e as competências do pensamento histórico a serem desenvolvidas.

Não basta apresentar as fontes, é necessário através de perguntas de investigação extrair elementos que possibilitem a interpretação e é, nesse aspecto, que entra o trabalho com o conceito de segunda ordem de Evidência Histórica.

Esse conceito, de acordo com Bertolini, Miranda e Santos (2020. p. 76), nasce dentro da ciência da história no século XX, momento em que se colocou em xeque a relação entre o historiador e seu objeto de pesquisa, o passado humano. Segundo eles, a, “[...] relação com a reconstrução do passado se modifica da descrição para a problematização, e a relação entre o historiador e o passado mediado pelas fontes passa ser pensada a partir da ideia de evidência”.

Alguns princípios podem orientar o trabalho com as fontes, sendo um deles a indagação da sua origem, contextualizar o documento em seu tempo e lugar de produção e promover comparações com outras fontes. Essa foi a linha de análise que o Projeto dos Povos Indígenas seguiu em seu trabalho com as fontes, especialmente ao considerar o exercício de evidenciação histórica:

Um enfoque da aprendizagem histórica baseada na investigação a partir das fontes ajuda os alunos a serem ativos na elaboração do conhecimento e a compreenderem de que maneira se faz a história, mediante o uso da evidência para respaldar as afirmações (Bertolini; Miranda; Santos, 2020. p. 80).

Isso permite que os alunos desempenhem um papel ativo no seu processo de aprendizagem histórica, livrando-se de um conjunto de afirmações históricas misteriosas que deveriam ser memorizadas e postas em provas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base no que apontam Silva e Bicalho (2018), percebe-se que os povos originários desde a invasão europeia foram vistos sob o olhar do outro, no caso, do europeu, que se perpetuou por um longo tempo na historiografia.

O indígena, na historiografia brasileira, tem sua presença marcada por um processo de estereotipia que tende ao antagonismo, uma vez que existem duas visões bastante enfáticas desses povos, construídas ao longo dos séculos e a partir dos interesses dominantes de cada época. A visão inicial dos europeus caracterizava os indígenas como povos bárbaros e cruéis, selvagens e desprovidos de humanidade. Essa construção foi elaborada de forma a exprimir as impressões de uma época, de um lugar de fala dominado basicamente pelos europeus, portanto, expressando uma versão da história (Silva; Bicalho, 2018, p. 245).

Os estigmas sobre esses povos ainda são perpetuados na atualidade, colocando-os à margem da sociedade. Por esse motivo, privilegiamos com o “Projeto Povos Indígenas”, a desconstrução desse olhar estereotipado por meio do trabalho com as fontes, teve por objetivo proporcionar aos alunos o contato com materiais de diferentes tipos, mensagens e natureza diversas. Nas primeiras aulas (1 e 2), utilizamos 4 fontes imagéticas, com o intuito de representar etnias diferentes, com a intenção de mapear o que os alunos pensavam acerca dos povos indígenas, identificando, principalmente, os estereótipos e generalizações.

Imagem 1 – Povo Yanomami



Fonte: Braga, C. 2023.

Imagem 2 – Povo Munduruku



Fonte: Oliveira, R. 2014.

Imagem 3 – Povo Pataxó



Fonte: Quadrós, K. [s.d].



Imagem 4 – Médico da etnia Guarani



Fonte: Diogo, P. 2019.

Solicitamos que os estudantes analisassem as imagens e escolhessem uma das etnias que, na concepção deles, “melhor representasse” os povos originários. A quase totalidade dos/as estudantes escolheram a imagem 3 como a mais representativa, somente um aluno escolheu a imagem 4. Levantamos o debate em sala, acerca do motivo pelo qual a imagem 3 foi a escolhida. Dentre as motivações, os estudantes alegaram a vestimenta “típica”, as pinturas corporais, colares e outros “acessórios”. Essas respostas nos deram uma dimensão de como eles compreendem o que é “ser indígena”, e foi crucial para a compreensão da abordagem que deveríamos seguir no tratamento das fontes subsequentes.

Percebemos que a imagem do médico da etnia Guarani não foi mais escolhida porque os alunos vinculam os povos originários a “primitividade” e “incivilidade”. Isso demonstra a perpetuação de ideias difundidas socialmente, que colaboram para a visão equivocada dos lugares ou posições sociais que podem ou não ser ocupadas pelos indígenas.

Para compreendermos outras dimensões e analisarmos melhor a forma como eles interpretavam as imagens, fizemos algumas perguntas cujas respostas seriam indicativas das ideias históricas do/da aluno/a a respeito das populações indígenas:

*a) O que vocês conhecem/já aprenderam acerca da cultura indígena? b) Quais características vocês observam/lhes chamam atenção nas imagens? c) Das imagens apresentadas, qual delas melhor representa a cultura indígena?*

Diante do diagnóstico de déficit de informações históricas e de carências de orientação temporal, colocamos como meta na continuidade da intervenção didática trabalhar a construção de estereótipos pelo colonizador. Selecionamos como fonte trechos da carta de Pero Vaz de Caminha, na qual foram trabalhados aspectos voltados para o olhar do europeu acerca dos povos indígenas ao “chegarem” em terras nomeadas como Brasil. A delimitação desse recorte teve como intencionalidade proporcionar a identificação do “olhar do outro” sobre esses povos

no primeiro contato, e como esse olhar era carregado por uma visão de mundo que perpassa pela moralidade cristã. Para isso, elaboramos uma ficha (ver quadro descritivo abaixo) com os trechos e perguntas que mobilizassem o senso investigativo dos alunos e os fizessem explorar os aspectos principais do documento.

#### Quadro 1 – trechos da Carta de “achamento” de Pero Vaz de Caminha

##### Trecho 1

*A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. p. (3).*

##### Perguntas norteadoras do trecho 1

1. Qual o período histórico tratado nos trechos?
2. As fontes são confiáveis? Por quê?
3. Qual parte dos trechos apresentados você destacaria? Justifique.
4. Qual a visão que o autor tem sobre esses povos? Qual sua opinião sobre esse pensamento?

##### Trecho 2

*Todavia um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata!. p. (3)*

##### Pergunta norteadora do trecho 2

1. "Como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra..." Você chegou à mesma conclusão que o autor ou pensa que os habitantes que estavam naquela terra quiseram dizer algo diferente? Justifique.

Fonte: Brasil, [s.d].

Os alunos com as fichas em mãos tiveram que circular o que lhes chamava a atenção nos grifos e responder às perguntas. Partindo de suas respostas, buscamos verificar a dimensão de como eles interpretaram o documento, se conseguiram perceber aspectos da mentalidade e subjetividade na interpretação dos europeus, e em que diferiam dos povos indígenas. A intencionalidade com essa fonte foi aguçar a percepção dos estudantes para a forma como os brancos construíram a narrativa acerca das etnias indígenas as quais tiveram contato.

O último conjunto de fontes utilizado no projeto foi de origem jornalística, composto por duas matérias online, de dois veículos diferentes, a primeira do G1 São Paulo, e a segunda da Revista Fórum. As matérias trazem perspectivas diferentes, a primeira vandaliza um ato de protesto realizado no Monumento às Bandeiras, que homenageia os bandeirantes, localizado na cidade de São Paulo. No caso da segunda fonte, retrata um acontecimento no mesmo monumento, mas a abordagem na escrita é totalmente diferente, e aponta o ato como um protesto, trazendo o ponto de vista dos indígenas sobre a intencionalidade da mobilização e o significado que o monumento carrega, homenageando seus algozes.

Imagem 5 – Matérias do portal G1 São Paulo



Fonte: G1 São Paulo, 2016.

A fonte acima foi a primeira a ser apresentada aos estudantes, e partindo dela, foi levantado um debate inicial sem o contato com a segunda fonte, para que os alunos pudessem opinar apenas com o contato de uma narrativa. Logo após os comentários, apresentamos a fonte 2, da Revista Fórum.

Imagem 6 – Matéria da Revista Fórum



**“Monumento às  
Bandeiras  
homenageia aqueles  
que nos massacraram”,  
diz liderança indígena**

Marcos Tupã responde às críticas sobre a intervenção em escultura ao lado do Parque Ibirapuera, em São Paulo

Fonte: Revista Fórum, 2013.

Com a segunda perspectiva sobre o significado do monumento, o que ele representava para os povos originários e o entendimento das motivações territoriais, os estudantes começaram a compreender que o ato de pintar o monumento não podia ser considerado como vandalismo. Indicaram trechos das fontes que se contrapunham, e levantaram o debate dos direitos e reivindicações dos povos originários.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com a matriz de Aula Histórica, focado na análise de fontes através do conceito de segunda ordem de Evidência Histórica, proporciona outro direcionamento no planejamento e execução das aulas. O projeto foi voltado para a mobilização da inteligência e do pensamento histórico das crianças e jovens, vislumbramos possibilidades alternativas às aulas tradicionais, geralmente expositivas e centradas no/a docente. Nesse sentido, o intuito das aulas foi fazer com que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica com base na autonomia obtida no trabalho com os documentos, alcançando a cognição histórica e chegando as suas próprias interpretações sobre a temática.

Evidenciamos que as fontes no ensino de história podem ser utilizadas como ferramenta essencial no desenvolvimento do pensamento histórico, o que facilita a observação e a problematização de aspectos relevantes acerca das temáticas a serem abordadas nas aulas.

A proposta do projeto de incluir fontes diversas, imagens, documento e matérias jornalísticas, diversifica a abordagem e amplia as possibilidades de alcançar os alunos, que podem ser tocados por diferentes perspectivas.

#### **5 AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. Brasília: MEC, [s.d].

BERTOLINI, J; MIRANDA, T; SANTOS, F. Evidência. In: SCHMIDT, M; SOBANSKI, A. **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p.75-98.

FORUM. **Revista Fórum**, 2013. “Monumento às Bandeiras homenageia aqueles que nos massacram”, diz liderança indígena. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/movimentos/2013/10/5/monumento-s-bandeiras-homenageia-aqueles-que-nos-massacram-diz-liderana-indigena-7641.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

G1. **G1 São Paulo**, 2016. Monumentos amanhecem pichados com tinta colorida em SP. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/monumentos-amanhecem-pichados-com-tinta-colorida-em-sp.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SCHMIDT, M; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. 159p.

SCHMIDT, M. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020. 174p.

SILVA, K.; BICALHO, P. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Revista Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/rcc.v13e22018245-254>. Acesso em: 06 mar. 2024.