

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

NAJRA LAFAETH SILVA

USO DE RELATOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATES E EXPERIÊNCIAS

FLORIANÓPOLIS, SC

2014

NAJRA LAFAETH SILVA

USO DE RELATOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATES E EXPERIÊNCIAS

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel e Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Vieira Borges.

FLORIANÓPOLIS, SC

2014

NAJRA LAFETH SILVA

USO DE RELATOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATES E EXPERIÊNCIAS

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel e Licenciatura em História.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Joana Borges
Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (Área de História) - Profa. Dra. Joana Vieira Borges.

Membro: _____

Maise Caroline Zucco
Pós-doutoranda do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina - Profa. Dra. Maise Caroline Zucco.

Suplente: _____

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (Área de História) - Profa. Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis, SC

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos dezessete dias do mês de julho do ano de dois mil e quatorze, às oito horas e trinta minutos, na Sala 324 do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo Professora **Joana Vieira Borges**, Orientadora e Presidente, Professora **Maise Caroline Zucco**, Titular da Banca, e a Professora **Clarícia Otto**, Suplente, designados pela Portaria nº07 /TCC/HST/14 do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de argüirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Najra Lafaeth Silva**, subordinado ao título: “**O uso de relatos no ensino de história: debates e experiências**”. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi argüida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora **Joana Vieira Borges**, a nota final *10*., da Professora **Maise Caroline Zucco**, a nota final *10*., e da Professora **Clarícia Otto**, a nota final; sendo aprovada com a nota final *10,0*. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia 25 de julho de 2014. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Candidata.

Florianópolis, 17 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.a Joana Vieira Borges

Prof.a Maise Caroline Zucco

Prof.a Clarícia Otto

Candidata Najra Lafaeth Silva

Joana Borges
Maise Caroline Zucco
Najra Lafaeth Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que a acadêmica **Najra Lafaeth Silva**, matrícula n.º 09265032, entregou a versão final de seu TCC cujo título é “*Uso de relatos no ensino de história: debates e experiências*”, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 23 de julho de 2014.

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como 'Janna Borges'.

Orientador(a)

RESUMO

SILVA, Najra Lafaeth. **Uso de relatos no ensino de história:** debates e experiências. Florianópolis. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel e Licenciatura em História. Orientadora: Profa. Dra. Joana Vieira Borges.

Este trabalho é resultado das discussões a respeito do uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História, especialmente no que concerne a utilização de relatos. Por meio das experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado de História, do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, discutiremos as possibilidades e os desafios no uso das fontes escritas em sala de aula, pensando a utilização de relatos no ensino fundamental. O projeto de ensino elaborado e aplicado durante o estágio de docência teve por intuito desenvolver metodologias e práticas docentes que problematizassem as relações entre a história e a literatura junto aos/as alunos/as do sétimo ano a partir dos relatos produzidos por Hans Staden e Pero Vaz de Caminha a respeito dos primeiros contatos entre europeus e indígenas. A proposta da reflexão que busco lançar com o presente estudo se insere nos debates atuais a respeito dos desafios e possibilidades nos usos de diferentes fontes e linguagens para o ensino de História, relevantes para a formação tanto dos futuros professores nos cursos de graduação em História quanto para aqueles que já atuam profissionalmente nas escolas. Para tanto, as fontes utilizadas são produções compostas no decorrer das etapas dos estágios supervisionados como, por exemplo, relatórios e planos de aula, com o objetivo de reavaliar o período de regência (prática docente) e a aplicação dos relatos nas aulas ministradas. Retomo a análise dos relatos dos viajantes utilizados em sala de aula durante o período de estágio de docência, assim como proponho debater algumas perspectivas e possibilidades para a utilização dos mesmos, entre outros olhares sobre a especificidade deste tipo de fonte para o ensino da História.

Palavras-chave: Estágio curricular. Ensino de História. Fontes históricas. Relatos de viajantes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	O USO DE DOCUMENTOS ESCRITOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	11
2.1	RELAÇÕES ENTRE FONTES HISTÓRICAS E HISTÓRIA ESCOLAR	11
2.2	HISTÓRIA E LITERATURA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	14
2.3	PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO USO DE RELATOS DE VIAJANTES	17
3	EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO FAZER-SE PROFESSORA	21
3.1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II	22
3.2	A UTILIZAÇÃO DE RELATOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
3.3	EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	34
4	PROPOSTAS PARA O USO DE RELATOS COMO FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA	38
4.1	REFLETINDO SOBRE AULAS DE HISTÓRIA COM UTILIZAÇÃO DE RELATOS PARA O 7º ANO	38
4.1.1	Primeira proposta de trabalho com relatos em sala de aula	41
4.1.2	Segunda proposta de trabalho com relatos em sala de aula	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6	REFERÊNCIAS	50
7	APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas durante o estágio curricular do curso de História instigaram-me a refletir sobre as possibilidades e os desafios no uso de documentos escritos em sala de aula, especialmente no que diz respeito à utilização de relatos como fontes para o ensino de História. Intenciono problematizar o uso de relatos no ensino fundamental a partir de algumas discussões referentes à utilização de fontes históricas em sala de aula.

A opção por esta temática se ampara na pesquisa desenvolvida no decorrer do Estágio Supervisionado de História II, realizado no primeiro semestre de 2013 na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro em Florianópolis, Santa Catarina, junto a uma das turmas do sétimo ano matutino. A pesquisa em questão teve como objetivo debater e propor a utilização de diferentes fontes e linguagens para o ensino de História. Em companhia de minha colega de estágio, Júlia Farias Inácio¹, propomos algumas intervenções didáticas que contemplassem a relação entre a história e a literatura no intuito de debater junto aos/as alunos/as como os viajantes relataram os primeiros contatos entre europeus e indígenas². Para tanto, selecionamos alguns relatos produzidos por Hans Staden e Pero Vaz de Caminha.

A proposta da reflexão que busco lançar com este estudo se insere nos debates atuais a respeito dos desafios e possibilidades nos usos de diferentes fontes e linguagens para o ensino de História, relevantes para a formação tanto dos futuros professores nos cursos de graduação em História quanto para aqueles que já atuam profissionalmente nas escolas. Desse modo, minha reflexão também se dirige às experiências do estágio de docência no sentido de apresentar as atividades que realizamos utilizando relatos de viajantes e, posteriormente, analisando-as.

Em relação aos caminhos teóricos percorridos a respeito do tema em questão, amparei-me nas discussões realizadas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado de História I, II e III, Didática B e Metodologia do Ensino de História. As aulas que

¹ Cf. INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI*. 2013. Projeto de Ensino apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado de História II.

² Tema previsto no cronograma curricular da disciplina de História na EBM José Amaro Cordeiro para o ano de 2013.

cursei nestas disciplinas forneceram-me referências cruciais para a elaboração deste trabalho como, por exemplo, textos produzidos por Circe Maria Fernandes Bittencourt, Luís Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria F. Braga Garcia³.

Ressalto a relevância do debate a respeito da utilização de diferentes fontes e linguagens para o ensino de História, pois entendo o saber histórico como resultado de procedimentos investigativos e análises críticas de documentos. A necessidade se volta para um ensino ligado às práticas de pesquisa, em que as variadas alternativas de interpretação e leitura da realidade adquiram espaço sendo incorporadas pela diversificação de fontes e linguagens nessa disciplina⁴. Diante disso, a função das professoras e dos professores de História nas escolas reside nessa conscientização das variadas abordagens com fontes históricas, em que esse papel está permeado ainda pela seleção e delimitação de quais documentos mais adequados para a temática da análise em questão e na organização desses por séries ou por outros critérios que auxiliem essa proposição⁵.

A pesquisa que deu resultado à elaboração deste trabalho de conclusão de curso considerou como fontes para a análise as produções escritas desenvolvidas durante os estágios supervisionados em História I, II e III, bem como diversas referências bibliográficas a respeito do tema. O estágio foi composto por três etapas executadas em dupla e nas quais produzimos uma gama de materiais como projeto de ensino, relatórios, planos de aula, diários de acompanhamento das atividades do estágio, fichas de avaliação da prática docente e da atuação dos alunos e alunas, entre outros. Retomo a análise dos relatos dos viajantes utilizados por nós em sala de aula, assim como proponho debater algumas perspectivas e possibilidades com a utilização dos relatos entre outros olhares sobre a especificidade deste tipo de fonte para o ensino da História⁶.

Ainda sobre as fontes e as referências utilizadas para discutirmos o uso de relatos em sala de aula, Kátia Abud, Ronaldo Alves e André Silva, por exemplo,

³ Ver, a esse respeito, as referências bibliográficas listadas ao final deste trabalho.

⁴ Ver AZEVEDO, Crislane Barbosa de; LIMA, Aline Cristina da Silva. *O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica*. XVI Seminário de Pesquisa do CCSA. Natal, 2010. p. 1.

⁵ Cf. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 328.

⁶ ANDRADE, Maristela Oliveira de. *O uso de fontes da literatura de viagem no ensino de história: contribuição para interpretar a história cultural brasileira*. Anpuh-Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

propõem o desenvolvimento de atividades diferenciadas nas quais a história escolar possa ser compreendida e reconstruída pelos/as alunos/as, possuindo como princípio a produção do conhecimento histórico⁷.

Durante o processo de escrita deste trabalho, deparei-me com algumas facilidades como, por exemplo, em relação ao acesso às minhas fontes e referências bibliográficas e a permanência dos vínculos tanto com minha colega e dupla de estágio quanto com a professora orientadora das etapas do estágio anteriormente mencionadas, agora orientadora desta pesquisa. Por outro lado, vivenciei algumas dificuldades como, por exemplo, sobre a temática, que partiu de uma experiência de estágio docente realizado em dupla do qual implicava revisitar e relembrar os episódios vivenciados, ou seja, nessa discussão só caberia o meu olhar tendo em vista que todas as produções elaboradas durante os períodos foram feitas em conjunto com a colega, tendo ainda que analisar e problematizar segundo minha percepção os momentos experienciados em relação à utilização das fontes escritas na regência.

Após a definição do tema e da problemática as etapas da pesquisa foram configuradas. Primeiramente, se deu a fase da revisão bibliográfica, selecionei a composição dos trabalhos elaborados durante o tempo dos estágios e um levantamento de referências relacionadas às temáticas. Juntamente com essa primeira fase, veio a construção dos instrumentos de pesquisa, que a partir dessa seleção das bibliografias delimitei quais seriam. Posteriormente, analisei os materiais coletados, realizei novas leituras, elaborei fichamentos e produzi algumas reflexões. Na fase final, de redação do trabalho, retomei as atividades esboçadas durante o estágio na tentativa de (re)pensar criticamente a utilização dos relatos nas aulas de História.

No primeiro capítulo, apresento o debate sobre o uso de documentos escritos em sala de aula analisando as relações entre fontes históricas e história escolar e avaliando aproximações e distanciamentos entre história e literatura, discutindo perspectivas e dados que enriquecem a questão, bem como reflito sobre o ensino de História através do uso de relatos de viajantes.

No segundo capítulo, o objetivo foi refletir sobre as experiências de estágio. Reconsiderarei o exercício docente, (re)avaliando os processos vivenciados – sobretudo

⁷ ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. [Introdução do livro] p. IX.

durante o Estágio Supervisionado de História II voltado à “prática” docente – e as atividades elaboradas a partir do uso de relatos para a construção do saber histórico a respeito dos primeiros contatos entre os viajantes e os grupos indígenas na América do Sul.

Ao final, no terceiro capítulo, apresento algumas propostas para a utilização de relatos como fontes para o ensino de História. Discuto possibilidades para o uso de fontes escritas na sala de aula do ensino fundamental ponderando as reflexões elaboradas anteriormente e os diálogos com a bibliografia que debate o uso de diferentes fontes e linguagens para o ensino de História.

2 O USO DE DOCUMENTOS ESCRITOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo realizo um estado da arte das discussões a respeito do uso de fontes/documentos na história escolar, mais especificamente o uso de relatos, analisando o que vem sendo feito no campo da educação histórica e abordando perspectivas e questionamentos que tem enriquecido a temática do uso de documentos escritos em sala de aula.

No primeiro instante, analiso as relações de fontes históricas e história escolar, bem como as concepções sobre documento histórico e utilização de fontes para o ensino de história. Posteriormente, problematizo as aproximações e distanciamentos entre história e literatura, procurando estudar essas prováveis relações e discutindo especialmente a literatura como fonte. Ao final, proponho uma reflexão a respeito do uso de relatos como uma linguagem possível para ensino de história, apresentando quais os desafios em utilizar esse tipo de fonte, minhas impressões e opiniões sobre a linguagem dos relatos de viajantes.

2.1 RELAÇÕES ENTRE FONTES HISTÓRICAS E HISTÓRIA ESCOLAR

Alguns autores e autoras tem refletido sobre os usos de fontes históricas na história escolar e, nesse sentido, inicio este capítulo apresentando os debates a respeito do uso do documento histórico em sala de aula de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, Vera Cabana Andrade, Leandro Karnal e Flavia Galli Tatsch.

Maria Auxiliadora Schmidt, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Marlene Cainelli, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) destacam que a tarefa para desvelar e compreender o discurso histórico necessita de um trabalho incansável e sistemático com o documento em sala de aula, pois este, de maneira geral, produz frequentemente o paradoxo de mascarar suas condições de criação e colocar em cena uma realidade com que ele tende, excessivamente, a se confundir⁸.

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89.

Para o ensino de história, a palavra documento promove, pelo menos, dois sentidos: o de material, utilizado para fins didáticos e designado como suporte informativo, e o de fonte, definido como fragmentos ou indícios de circunstâncias vivenciadas no passado, logo, passíveis de serem explorados pelo historiador⁹.

Vera Cabana Andrade também argumenta que os novos conceitos pedagógicos paralelos aos novos aportes teóricos e metodológicos da história justificam o uso escolar do documento histórico não somente como apoio de informação, mas por ela entendido como todo conjunto de signos, visual, textual, produzidos numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, entretanto empregado com fins didáticos¹⁰.

Ainda sobre concepções de documento histórico Leandro Karnal e Flavia Galli Tatsch definem de maneira sucinta que é qualquer fonte sobre o passado, preservado por acidente ou deliberadamente, investigado a partir do presente, e através do qual é possível instituir diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita. Afirmam que o documento é a base para o julgamento histórico, ou seja, a “pedra essencial do pensamento histórico”¹¹.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, o reconhecimento do documento como recurso indispensável ao historiador foi uma manifestação do século XIX. Para os historiadores desse período, o documento escrito era o fundamento do fato histórico. Primeiramente, nessa época, a utilização do documento histórico em sala de aula se dava como prova da narrativa histórica do professor¹². Ao final do século XIX, com a difusão dos métodos e princípios da pedagogia da Escola Nova, o uso do documento tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, estimulando suas referências do passado na tentativa de tornar o ensino menos livresco e dinâmico. Embora tenham ocorrido algumas mudanças no tratamento didático – no qual o lugar do documento na relação ensino-aprendizagem se alterou, bem como a centralidade do professor em relação ao aluno passou a ser questionada –, o documento permaneceu com o significado

⁹ Ibidem, p. 90.

¹⁰ ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria F. C. (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 234.

¹¹ KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: LUCA, Tânia Regina de; PINSKI, Carla Bassanezi (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 24.

¹² Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Op. cit., p. 90.

tradicional, ou seja, uma prova irrefutável do real. Contudo, durante as décadas de 1970 e 80, a renovação historiográfica promoveu uma reestruturação da concepção de documento histórico e da relação do historiador com este, e esse processo também foi sentido no Brasil¹³.

Segundo Flávia Eloisa Caimi, no início do século XX os documentos históricos eram pensados para o ensino de História por suas diversas possibilidades de usos em sala de aula. A autora, amparada por Eni de Mesquita Samara e Ismênia Silveira Tupy, aborda que desde essa época, o estudo da história no Brasil se afastaria dos estudos genealógicos, rejeitaria ensaios interpretativos e começaria a acatar critérios científicos de pesquisa documental, seguindo os debates internacionais na área das teorias e metodologia¹⁴. Ou seja, as propostas relacionadas ao ensino de história, delineadas nesse período, acompanhavam as discussões a respeito da pesquisa e renovação historiográfica¹⁵.

A partir também das considerações das professoras Schmidt e Cainelli, a percepção renovadora de documento e de seus usos em sala de aula tem sua base no pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser o princípio para a prática de ensino da história. Nesse horizonte, os documentos não são abordados como fim em si mesmos, pois devem responder às indagações e às problematizações de alunos e professores com a intenção de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado¹⁶. Vera Cabana Andrade afirma ainda que o ensino de história desenvolvido a partir da utilização de fontes documentais possibilita que professores e alunos exerçam ações como a de recuperar, identificar, (re)significar e registrar no cotidiano vivido as marcas do passado¹⁷.

Os debates sobre as relações de fontes históricas e história escolar estiveram relacionados às mudanças na concepção de documento histórico e da sua utilização no ensino de história, do qual o resultado pretendido, a partir da compreensão dessa definição, é o diálogo com a vivências do passado, as inquietudes do presente e as

¹³ Ibidem, p. 93.

¹⁴ CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 131.

¹⁵ Ibidem, p. 133.

¹⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Op. cit., p. 95.

¹⁷ ANDRADE, Vera Cabana. Op. cit., p. 235.

expectativas do futuro em relação ao tema estudado, suscitado pelo historiador ou professor/a de história.

2.2 HISTÓRIA E LITERATURA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Realizada uma breve discussão sobre documentos escritos para o ensino de História, problematizo então um tipo específico de fonte, a literatura. O que almejo discutir são as relações entre história e literatura com o propósito de ponderar qual é o tipo de conhecimento específico que a literatura pode oferecer ao historiador e, especialmente, ao professor de história. Para melhor compreensão da proposta, faz-se necessário apresentar algumas questões sobre os debates teóricos a respeito da literatura como uma fonte possível para a reflexão historiográfica e para o ensino de história.

A literatura é uma prática social produzida em um tempo e espaço situados, de modo que é fundamental entendê-la em seu contexto, em como a realidade social foi transfigurada em forma literária, afinal, a literatura é invenção, não é cópia, não é reflexo, não é imitação e não é retrato. Para Antonio Candido, em *Formação da literatura brasileira*, a literatura em nosso país nasceu com a ideia de consciência nacional, empenhada nos debates políticos e sociais na busca por forjar uma identidade brasileira, ou seja, tem um caráter de engajamento¹⁸. Nessa obra, o sociólogo e literato também se questiona o que pode ser definido como ficção: como pode existir o que não existe? Para Candido, a criação literária repousa nessa contradição e sua coerência depende da possibilidade de um ser fictício – produto da imaginação – comunicar a impressão de uma autêntica verdade existencial¹⁹. Ou seja, de uma construção imaginária e criativa informar uma verdade, ou a procura pelo real.

Se o questionamento é sobre o uso da literatura como fonte para a história e o ensino de história, em especial, que conhecimento particular ela pode viabilizar? Conhecimento sobre o mundo e as relações humanas? Como? E por quê usá-la? Na concepção de Antônio Candido, uma das funções vitais da ficção é a de nos proporcionar um conhecimento mais completo e coerente do que a noção fragmentária e

¹⁸ CANDIDO, Antônio. Introdução. In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006 [1957], p. 25-39.

¹⁹ _____. O personagem do romance. In: CANDIDO, Antônio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 55.

decepcionante que temos dos seres e, além disso, poder dialogar com esse conhecimento²⁰.

Ainda sobre a indagação, o uso da literatura como fonte nos fornece um conhecimento da realidade, um saber adensado, retrato condensado da existência efetiva e ideia mais compacta da realidade, sendo a literatura uma forma de conhecer o mundo.

Complementando sobre o conceito de literatura, Raymond Williams apresenta ser relativamente difícil entendê-la como concepção. Williams aborda os processos nas tentativas de conceitualizar a literatura, inicialmente tida como erudição e relacionada ao saber e, posteriormente, uma espécie de “consciência prática” do mundo²¹. Para o professor de Teoria Literária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Dino del Pino, literatura é, em uma acepção restrita, ficção que possui caracteres singulares e profundos da imaginação do artista, que os expressa através de “signos verbais plurissignificativos”²².

Em relação ao debate acerca das possíveis relações entre história e literatura, Rafael Ruiz²³, professor de História da América da Universidade Federal de São Paulo, discute a busca por um novo modelo de história questionando a seleção de fontes realizada por professores e historiadores e interrogando sobre as contribuições da literatura como fonte para o ensino de história. O autor defende que existem dois princípios a serem seguidos no modo de estudar e ensinar a história: a edificação do próprio ponto de vista e a realização de uma abordagem comparativa²⁴. Indica que o ensinar a edificar o próprio ponto de vista dos alunos significa ensinar a construir conceitos e emprega-los diante das variadas situações e problemas; a relacionar, interpretar e selecionar informações e dados de forma a ter maior compreensão da realidade em estudo; e a construir argumentos que possibilitem explicar a si próprios e aos outros, de forma convincente. Constitui, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais

²⁰ Ibidem, p. 64.

²¹ WILLIAMS, Raymond. *Literature in: Marxism and literature*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1977, p. 45-55 [tradução livre].

²² Cf. DEL PINO, Dino. *Introdução ao estudo da literatura*. Porto Alegre: Movimento, 1972, p. 20.

²³ RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

²⁴ Ibidem, p. 77.

variados problemas²⁵. Acerca da abordagem comparativa, Ruiz menciona que a maneira mais adequada para construir o próprio ponto de vista seria empregando esse segundo princípio. Nesse sentido, a literatura seria a possibilidade de encontrar uma nova fonte de análise e de trabalho, uma vez que a convenção da ficcionalidade, própria da literatura, e a convenção da veracidade, peculiar da história, proporcionaria o estabelecimento de um método que poderia auxiliar na elaboração da abordagem comparativa. A esse respeito, o autor afirma ainda que se pode trabalhar com variados modelos históricos a partir de um texto literário “clássico” ou um documento como, por exemplo, a *Utopia* de Thomas More ou um dos textos de Karl Marx para identificar uma história teleológica²⁶.

Maria Lucinete Fortunato e Raquel Thomaz de Andrade também participam dos debates teóricos acerca das relações entre literatura e história (e os apresentam) questionando as diferenças entre esses dois campos e afirmando que as desigualdades possíveis não devem ser simplificadas e reduzidas à discussão dicotômica entre ficção *versus* realidade ou arte *versus* ciência²⁷. De acordo com as autoras, é necessária uma tentativa de compreensão do modo pelo qual essas duas formas de apreensão da realidade se constituem, analisando suas aproximações e distanciamentos e demarcando seus saberes produzidos²⁸. Para Fortunato e Andrade, a literatura passa a ser apreciada como aliada da história por ser capaz de dar acesso aos historiadores às sensibilidades e às maneiras de ver o mundo, porém, a produção de seu saber não pode ser definida de acordo com uma relação de submissão a uma ciência²⁹. Ao considerar a literatura e história como campos distintos do conhecimento, precisamos problematizar seus (entre)cruzamentos. Para além das aproximações pela forma narrativa, a ficção e a história instauram uma “simbiose” que supera os modos da escrita, sendo que essa superação ocorrerá a medida que narração literária e narração histórica não sejam pensadas como oposição. Nesse sentido, o uso de obras literárias como fontes para estudos historiográficos tem sido recorrente, pois a utilização de fontes literárias permiti

²⁵ Ibidem, p. 78.

²⁶ Cf. RUIZ, Rafael. loc. cit.

²⁷ As autoras apresentam, brevemente, algumas considerações de Paul Veyne, Paul Ricouer, Hayden White, Roger Chartier, Michel de Certeau, entre outros, para discutirem a respeito das narrativas históricas e as narrativas de ficção.

²⁸ ANDRADE, Raquel Thomaz de; FORTUNATO, Maria Lucinete. Narração histórica, narração literária: uma aproximação possível. *Revista Saeculum*, João Pessoa, n. 20, jan./jun. 2009, p. 114.

²⁹ Ibidem, p. 115.

ao historiador um acesso privilegiado ao imaginário de várias épocas, encontrando, assim, as “verdades do mundo simbólico”³⁰.

A partir das questões anteriormente levantadas, podemos inferir que as relações entre literatura e história são pertinentes e proporcionam contribuições valiosas nas pesquisas dos historiadores e no ensino de história, pois a linguagem literária acarreta um tipo de conhecimento peculiar e uma instrução da realidade, considerando que a literatura intenciona a busca por esse real e pela verdade. E ainda, a literatura é testemunho histórico, representa resultados do seu tempo sendo fruto do mesmo. E faz parte do ofício do historiador tratar igualmente dos projetos que não se realizaram; das possibilidades que não se concretizaram, devendo está atento a todos esses aspectos, compreendendo as limitações da utilização da literatura e executando sua função de interrogar as fontes.

2.3 PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO USO DE RELATOS DE VIAJANTES

Como o objetivo deste trabalho é tratar do uso de fontes escritas no ensino de história e, especificamente, o uso de relatos, restrinjo-me a partir de então a discutir a utilização desse tipo de fonte, bem como de sua linguagem. Quando menciono relatos, trato especialmente de relatos de viajantes como, por exemplo, aqueles produzidos por Pero Vaz de Caminha e Hans Staden, e que foram utilizados no período de estágio docência no ano de 2013, evento que motivou a elaboração da presente investigação. Durante o primeiro semestre de 2013, desenvolvemos um projeto de ensino intitulado “*Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI*”³¹, que teve por objetivo refletir sobre as relações entre a história e a literatura a partir dos relatos de viajantes a respeito dos primeiros contatos entre europeus e indígenas na América do Sul.

³⁰ Ibidem, p. 118.

³¹ INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI*. Florianópolis. 2013. Projeto de Ensino apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado de História II.

Maristela Oliveira de Andrade, professora da Universidade Federal da Paraíba, aponta considerações sobre o uso de relatos como uma fonte e linguagem diferentes para o ensino de história. A autora defende que a literatura de viagem é uma fonte significativa para a reconstrução histórica, e atenta para a questão de que muitas das opiniões científicas ou do senso comum, frequentemente aplicadas para compreensão da cultura brasileira, são procedentes das impressões dos viajantes³². Os registros feitos nos diários de viagem continuam sendo de extrema relevância para entender o modo de ser e de viver do outro, ainda que sob fracas circunstâncias de controle da pesquisa científica. Desta maneira, a possibilidades de produzirmos conhecimentos históricos a partir dos relatos dos viajantes tornam esta literatura uma valiosa e inesgotável fonte de informações que, associadas às sensações subjetivas do viajante, é capaz de exprimir a realidade com lucidez, sendo conseqüentemente uma ferramenta que pode guiar a uma interpretação do significado das culturas para compor sua história cultural³³.

Heloisa Jochims Reichel, professora da Universidade do Vale dos Sinos, no Rio Grade do Sul, também contribui para essa discussão sobre o uso de relatos dos viajantes como fonte para o estudo da história ao abordar o que essa utilização tem de significativa e ao ressaltar os cuidados que devemos ter. A autora afirma que:

Os depoimentos de viajantes, com explicações e aparato crítico adequados, contribuem para uma melhor e mais enriquecida compreensão do passado. Temos que cuidar, porém, para não cairmos na armadilha de aceitar as descrições e informações ali presentes como sendo a própria e única realidade. Elas se constituem de representações, reinvenções de realidades, produzidas a partir da visão de um sujeito. São imagens que se constituem em representações do real, elaboradas a partir de componentes ideológicos de pessoas dotadas de equipamentos culturais próprios e que trazem um patrimônio anterior que condiciona o modo de observar e entender o empírico. Por outro lado, os relatos dos viajantes se constituem em poderes capazes de atuar na mentalidade e na visão de mundo de uma sociedade, transformando o processo histórico. Com este sentido, as representações acerca do real, ou o real pensado, podem atuar como causa de práticas sociais. Para utilizarmos as representações dos

³² ANDRADE, Maristela Oliveira de. O uso de fontes da literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a História Cultural Brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005, p. 01. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0744.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

³³ *Ibidem*, p. 08.

viajantes como fonte histórica, é necessário, portanto, decifrar o seu significado, articulando texto e contexto³⁴.

A partir dessas contribuições, percebo que a utilização de relatos de viajantes são fontes relevantes para o ensino de história por se tratarem de documentos que apresentam descrições minuciosas sobre a realidade das sociedades que pretendem apreender. Um desse exemplo, são os relatos acerca das terras brasileiras elaborados pelos viajantes europeus. Devemos considerar a influência e os efeitos desses relatos na construção do imaginário sobre a América Latina, no próprio território e internacionalmente, ou seja, problematizar as representações que esses autores edificam através de suas narrativas de viagem³⁵.

Devo apontar ainda sobre as questões referentes aos desafios em utilizar os relatos como tipo de fonte. Perceber e discutir aspectos das motivações em que os mesmos foram produzidos é alguns desses obstáculos a serem transpostos pelo olhar de professores atentos. Os viajantes estrangeiros, na grande maioria europeus, estavam imbuídos de fatores próprios da sua cultura que certamente determinaram suas visões a respeito dos locais em que chegavam. É preciso apontar quais interesses em jogo na composição dos relatos; as intenções dos viajantes para com tais narrativas.

Por essas razões, o uso dos relatos dos viajantes como fonte histórica passível de problematização no ensino de História deve intencional a construção de um novo olhar para esses relatos, problematizando-os, evidenciando suas intenções, destacando o que está por trás deles, e não apenas trata-los como meras descrições de sujeitos e lugares. Devemos, como professores e professora de história, propor uma prática questionadora a respeito da temática estudada para que os alunos e as alunas possam perceber as diferentes abordagens do conteúdo e relativizar as opiniões apresentadas pelos viajantes.

Após essas considerações, proponho no capítulo seguinte pensarmos as experiências do estágio de docência, ponderando as reflexões elaboradas neste capítulo e abordando, especificamente, como no Estágio Supervisionado de História II os relatos de Pero Vaz de Caminha e Hans Staden foram utilizados nas aulas de História junto a

³⁴ Cf. REICHEL, Heloisa Jochims. *Os relatos dos viajantes como fonte para o estudo da história*. História Licenciatura, 2008. Disponível em: < <http://hid0141.blogspot.com.br/2008/08/os-relatos-dos-viajantes-como-fonte.html> > Acesso em: 12 jun. 2014.

³⁵ Idem.

turma 72 do 7º ano matutino da Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro em que a regência foi desenvolvida.

3 EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DO FAZER-SE PROFESSORA³⁶

Neste capítulo o objetivo é refletir sobre experiências de estágio a partir de dois eixos: o “fazer-se” professora, compreendida profissionalmente como indivíduo autônomo e condutor do seu fazer³⁷, e a experiência de docência tendo por umas das práticas pedagógicas o uso de relatos para o ensino de História em sala de aula. Reconsidero o exercício docente, (re)avalio os processos vivenciados, sobretudo durante o Estágio Supervisionado de História II voltado à “prática” docente, assim como as atividades elaboradas através do uso de relatos para a construção do saber histórico a respeito dos primeiros contatos entre os viajantes europeus e os grupos indígenas na América do Sul.

Inicialmente, abordo o estágio de docência englobando questões gerais sobre o período: apresento a instituição no qual foi desenvolvido, a turma em que trabalhamos, a docente regente, os conteúdos discutidos, os momentos do estágio, a realização do projeto de ensino e dos planos de aula. Após, exponho como os relatos foram empregados nas aulas de história na turma do estágio do Ensino Fundamental. Por fim, faço as devidas reflexões sobre os períodos do estágio e a minha prática analisando os momentos vivenciados como uma forma de auto avaliação, na qual aponto o que considero positivo e negativo em minha primeira experiência como professora.

Nesse debate sobre experiências e reflexões do fazer-se professora fui amparada, especialmente, pelas considerações do professor Elison Antônio Paim sobre a formação de professores. Para o autor, a possibilidade do/a professor/a se fazer é a chance de o/a profissional sair das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, autônomo/a, percebendo-se produtor/a de conhecimento em

³⁶ Algumas das informações contidas nesse capítulo compuseram as produções elaboradas durante as três etapas do estágio (relatórios, memoriais, projetos e planos de aula) e o sujeito-autor é inserido na 1ª pessoa do plural, pois foram elaboradas por mim e por minha colega Julia Farias Inácio. Ver, a esse respeito INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre a Escola e a Experiência: um cotidiano contado sobre o olhar das professoras-estagiárias na EBM José Amaro Cordeiro*. Florianópolis. 2013. Memorial apresentado como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado de História II. INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre observações, experiências e práticas: narrativas sobre o período de estágio supervisionado de História*. Florianópolis. 2013. Relatório apresentado como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado de História III.

³⁷ Cf. PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (et al.) (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

conjunto com seus/suas alunos/as, respeitando as diferenças, especificidades, compreendendo-os/as como possuidores/as de saberes que precisam ser respeitados³⁸.

3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA II

Antes de iniciar qualquer análise a respeito da experiência docente, faz-se necessário apresentar a concepção de estágio na qual este trabalho se ampara. Ao propor debater os usos de relatos em sala de aula e o fazer-se professora acredito ser fundamental esclarecer a compreensão que tenho da experiência norteadora das questões que por ora apresento: o estágio de docência.

Compreendo o estágio curricular como uma prática reflexiva e investigativa importante para o processo de formação de professoras e professores. De acordo com a proposta de realização do Estágio Supervisionado de História em turmas do ensino fundamental e médio (educação básica), “a inserção dos/as estagiários/as nas escolas deve possibilitar não apenas a observação das inúmeras variáveis que caracterizam o cotidiano escolar, mas também a investigação de diferentes elementos que compõem as práticas cotidianas dos diversos sujeitos que integram essas unidades de ensino (comunidade, alunos/as, professores/as, coordenador/a, diretor/a, funcionários/as etc.) e que interagem entre si de variadas formas, produzindo marcas que caracterizam e singularizam esse trabalho pedagógico”³⁹.

Dentre essas variantes, o documento mencionado acima destaca as noções de cultura escolar e a cultura da escola. Em relação à cultura escolar, Gimeno Sacristán aponta a necessidade de analisarmos as interações entre alunos e professores, bem como de considerarmos os processos de aprendizagens e práticas realizadas em sala de aula. Nesse sentido, para o autor, a cultura escolar extrapola a questão dos conteúdos escolares, pois esta compreende as relações, as trocas e os diálogos que ocorrem entre os sujeitos escolares nos diversos momentos da aprendizagem. Dito isso, precisamos, em nossas práticas docentes, estarmos atentos aos entrecruzamentos de “crenças,

³⁸ PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (et al.) (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007, p.158.

³⁹ Documento elaborado pelas professoras do Departamento de Metodologia de Ensino (Área de História) e apresentado aos acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado de História I da Universidade Federal de Santa Catarina durante segundo semestre de 2012.

aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas”⁴⁰. Em relação à cultura da escola, Jean Forquin nos adverte que o espaço escolar é um mundo social que tem suas especificidades (ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos de regulação e transgressão, gestão, etc.), sendo esta também uma variável da qual nós professores precisamos nos ater ao refletirmos sobre as nossas práticas e experiências na escola⁴¹.

Complementando os amparos teóricos sobre concepções de estágio defendidas nessa discussão temos ainda a contribuição de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. Abordam que o estágio deve ser espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade, tomando por base o significado social que as/os professoras/es atribuem a si mesmos e à educação escolar que exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. E a identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias e na elaboração das teorias. E as autoras também defendem que é importante que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação docente considerem o estágio como espaço privilegiado de questionamento e investigação⁴².

No primeiro semestre de 2013 realizamos – eu, Najra Lafaeth Silva e Julia Farias Inácio - o Estágio Supervisionado de História II na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro (Apêndice 01), localizada na SC 406 Rodovia Francisco Thomaz dos Santos, nº 1691, no bairro Morro das Pedras em Florianópolis, SC. Na ocasião a instituição possuía boa estrutura física e organização do espaço e havia passado por uma recente reforma para ampliar suas instalações e adaptar-se ao acesso inclusivo. Tinha um corpo escolar participativo e possuía projetos educacionais como, por exemplo, o que ocorria no contra turno para auxiliar os/as alunos/as com baixo rendimento na aprendizagem.

Desenvolvemos nossas atividades de estágio junto ao sétimo ano (turma 72), composto por 32 alunos/as, divididos em 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino com idades entre 11 e 15 anos e, em geral, alunos/as assíduos. Foram

⁴⁰ SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Thomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Territórios conquistados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 88.

⁴¹ FORQUIN, Jean. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 167.

⁴² PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 112.

também estudantes bastante ativos, no sentido da euforia e das conversas, contudo, foram participativos, tendo, inclusive, alguns/mas alunos/as um excelente grau de aprendizagem.

A professora supervisora na unidade de ensino foi Victória Gambetta da Silva, que se graduou no curso de História da UFSC em 2005 e concluiu seu mestrado na mesma instituição em 2009. Atualmente, é professora efetiva na rede municipal de ensino, lecionando a disciplina de História também na Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro no bairro do Rio Tavares em Florianópolis.

Nosso cronograma (Apêndice 02) das atividades de estágio teve início no dia 22 de abril de 2013 com o período observatório/investigativo. Esse se estendeu até final do mês de maio, uma vez que iniciamos a regência no dia 03 de junho de 2013. O primeiro momento nos permitiu conhecer a escola, a professora e os/as alunos/as e ainda investigar/coletar dados que proporcionaram a elaboração dos planos de aulas (Apêndice 03) coerentes ao contexto escolar. Após a produção dos mesmos e do projeto de ensino, iniciamos nossa regência com uma ansiedade comum a tantos outros de nossos colegas de curso que estavam vivenciando a mesma experiência, contudo, tínhamos ao mesmo tempo expectativas muito positivas. Aos poucos a aproximação e integração com a turma foi se transformando e, com o passar das aulas ministradas, nos sentíamos cada vez mais tranquilas e empolgadas com o desenvolvimento das nossas atividades.

O convívio com a professora de história e o corpo escolar também propiciou essa tranquilidade, pois a cada solicitação para ambos fomos atendidas e auxiliadas no que fosse necessário para a realização de alguma tarefa sobre o estágio, como por exemplo, conversa com a docente para expor alguma proposta referente às aulas e a marcação da aula no auditório na coordenação. A finalização da etapa regencial ocorreu no começo do mês de julho e contemplou, posteriormente, nossa participação no conselho de classe da turma realizado na escola no dia 08 de julho de 2013.

O recorte temático a partir do qual desenvolvemos nossas atividades de estágio foi determinado pela docente da escola, a professora Victória Gambetta da Silva, tendo em vista a matriz curricular construída pelos professores da disciplina na escola, o currículo do município e o nosso período da regência (semestre 2013.1). Os conteúdos trabalhados foram: o contato entre europeus e índios no território brasileiro, abordando

aspectos das alianças e massacres; diversidade dos grupos indígenas; flora e fauna brasileira e europeia analisadas de forma comparativa; Aleixo Garcia; escambo e pau-brasil. Discutimos também a história em quadrinhos como uma diferente linguagem possível para o ensino de história⁴³, sendo a nossa proposta de avaliação síntese a construção de um roteiro e a produção de uma HQ voltada aos conteúdos trabalhados durante nosso estágio na turma.

Intencionávamos verificar com a proposta quais percepções sobre os conteúdos estudados, como foram mobilizados pelos/as alunos/as, perceber através da produção das histórias em quadrinhos como compreenderam e argumentaram a respeito dos primeiros contatos entre europeus e indígenas no Brasil, bem como os outros assuntos trabalhados em sala de aula. Os critérios avaliativos para correção da atividade estiveram voltados nesses elementos, do qual estivemos amparadas principalmente pela discussão de Antoni Zabala sobre avaliação⁴⁴.

Na fase de observação e regência participamos de algumas atividades gerais com outros sujeitos da escola como, por exemplo, a discussão para a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) quando, reunidas com os/as alunos/as da turma divididos em grupos, debatemos sobre a qualidade da educação. Também assistimos a uma reunião de professores de História e Geografia em um encontro para a discussão da matriz curricular do município para a disciplina de História, ocorrido no Centro de Educação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

O período de observação do Estágio Supervisionado de História II aconteceu na penúltima semana do mês de abril, sempre as segundas e quartas-feiras, dias das aulas de História na turma 72. Nessa fase de observação e interação escolar estivemos atentas às questões sobre a matéria e a classe estudada. Percebemos que a metodologia da docente, Victória Gambetta da Silva, era exercida majoritariamente por aulas expositivas dialogadas às quais proporcionavam um diálogo permanente com os/as alunos/as através de perguntas e apontamentos sobre os assuntos estudados. Foi um

⁴³ Ver, a esse respeito, LIRA, Silvano Fidelis. História em Quadrinhos: Possibilidade e perspectiva do fazer pedagógico no ensino de história. Petrolina: *Revista de História – Historien* – Ano II. junho/novembro, 2011, p. 156 a 166 e PALHARES, Marjory Cristiane. *História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>> Acesso em: 26 maio 2013.

⁴⁴ ZABALA, Antoni. A avaliação. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 1998, p. 195-221.

método utilizado de modo eficiente e satisfatório pela professora, que também fazia uso da exposição dos conceitos referentes aos conteúdos trabalhados, sempre se empregando uma linguagem clara e coerente para a turma. Analisamos também que as relações estabelecidas entre os/as alunos/as sempre se davam de modo bastante interativo e cordial, ainda que a turma, no geral, fosse “agitada” durante todo o tempo didático da aula. No entanto, é oportuno destacar que mesmo pontuais, houve comportamentos contrários tendo, inclusive, a exclusão de alguns/as alunos/as por parte de colegas motivados por sua origem de localidade⁴⁵ e/ou capacidade cognitiva.

Inicialmente, tivemos que pensar na elaboração do projeto de ensino do estágio de docência, o que não foi uma tarefa fácil. Contudo, após o contato semanal com a escola por meio das observações das práticas da professora Victória Gambetta da Silva, conseguimos levantar alguns questionamentos que nos instigaram a elaborar uma proposta que conjugasse as discussões promovidas durante as disciplinas do curso, os conteúdos e metodologias próprios da história escolar, debates a respeito da escola e dos processos de ensino-aprendizagem e nossas experiências.

Em relação ao recorte temático, tivemos acesso à matriz curricular do município e o planejamento curricular anual elaborado pela professora Victória Gambetta da Silva e demais professores de História da escola. Foi a professora Victória quem determinou, de acordo com o período de regência (1 mês), quais seriam os conteúdos que trabalharíamos com os/as alunos/as do 7^a ano Turma 72. Elaboramos um projeto de ensino aliando as observações que realizamos na turma durante um mês, o conteúdo pré-determinado pela professora Victória e o desafio de trabalhar com diferentes fontes e linguagens no ensino da história, sugerido por nossa orientadora Profa. Joana Vieira Borges.

Intitulado “Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI”⁴⁶, nossa intenção

⁴⁵ Havia na turma uma aluna de origem nordestina, que se inseriu na classe após o início do ano letivo, em que durante o período de estágio docência não percebi a socialização com os/as demais alunos/as acredito que era devido essa exclusão, poucos/as conversavam com a mesma, quando isso ocorria, era de modo breve com perguntas e respostas sucintas, tanto que se colocava no espaço da sala de aula separadamente dos/as outros/as, ou seja, no fundo da sala.

⁴⁶ INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI*. Florianópolis. 2013. Projeto de Ensino apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado de História II.

foi de refletir sobre os primeiros contatos entre europeus e indígenas no território brasileiro, abordando questões como o convívio entre dois povos de culturas e organizações sociais tão diferentes, a prática do escambo, a exploração dos bens naturais, entre outros.

Após a escolha do recorte temático, discutimos sobre as abordagens que seriam utilizadas. Quando pensamos a respeito das fontes históricas em sala de aula, veio-nos à mente imediatamente os relatos dos viajantes. Segundo Maristela Andrade⁴⁷, é necessário destacar a importância das visões e impressões registradas nos relatos dos viajantes e sua inserção entre os povos nativos, como um elemento crucial para o estudo da história brasileira.

A intenção para trabalhar com relatos era tentar construir um novo olhar para esses documentos, problematizando-os, evidenciando seus propósitos, destacando o que poderia estar subentendido nas narrativas, e não apenas compreendê-los como meras descrições de sujeitos e lugares. Perceber os relatos como “uma história” das muitas que possíveis e construir a partir de alguns das questões que eles suscitam o diálogo com as experiências do passado e o ensino de história⁴⁸. Nosso objetivo era ainda o de despertar a curiosidade dos estudantes ao apresentarmos as narrativas dos viajantes, sempre instigando a imaginação conforme fossem problematizados e criticados os documentos selecionados.

Em relação ao processo de avaliação, percebemos a necessidade de critérios avaliativos constantes sobre o cotidiano de cada aula. Para tanto, recorremos a alguns autores para dialogarmos sobre esta questão como, por exemplo, Cipriano Luckesi⁴⁹ e Jussara Hoffmann⁵⁰. Para Luckesi, existem dois objetivos principais no quesito avaliação, são eles: auxiliar e acompanhar os/as alunos/as no seu desenvolvimento pessoal, além de, teoricamente, responder à sociedade pela qualidade do trabalho

⁴⁷ ANDRADE, Maristela Oliveira de. O uso de fontes da literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a História Cultural Brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005, p. 01. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0744.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014. p. 3.

⁴⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica dos alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez., 2005, p. 300.

⁴⁹ LUCKESI, Cipriano. *Avaliação: otimização do autoritarismo*. Rio de Janeiro: ABTE, 1982.

⁵⁰ HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. 11ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993, p.128.

realizado tanto do aluno como do profissional⁵¹. Já Hoffmann, a avaliação é vista como uma mediação constante de análise do aluno e que também revela dificuldades apresentadas durante todo o processo. A autora aponta que os erros também devem ser interpretados como elementos norteadores dos caminhos a percorrer no sentido do desenvolvimento pessoal do aluno, caracterizado um erro como construtivo⁵².

Além disso, sugerimos abordar na avaliação final da regência a elaboração de história em quadrinhos (roteiro e execução). Essa proposta se amparou na intenção de apresentar diferentes abordagens – tal qual de forma narrada –, sobre o contato dos europeus com os indígenas, tanto a visão européia quanto a dos nativos, de modo a demonstrar a pluralidade das narrativas históricas sobre um mesmo evento ou momento histórico, destacar a intencionalidade das mesmas de acordo com a ação de seus sujeitos, além de aproximar o conteúdo através de uma linguagem mais aceita pelos alunos, a das HQs.

Nesse ponto, atentamos para as discussões sobre a “consciência histórica” realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado de História II, na qual foi debatida a importância da aula de história como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos mais críticos e participativos. Schmidt e Garcia⁵³ defendem que a “consciência histórica”, por meio da intervenção da memória histórica, possui um papel relevante, uma vez que (re)elabora identidades e concede à realidade dos sujeitos um sentido de existência temporal e espacial contextualizadas, na qual esses tem o poder de intervir através de suas ações⁵⁴.

Diante disso, o saber histórico foi pensado como resultado de procedimentos investigativos, e por isso a importância de trabalharmos com diferentes fontes e linguagens na sala de aula⁵⁵. Nossa intenção foi promover um ensino que atendesse às singularidades do grupo escolar e, especialmente, da turma em questão, pensando-os em suas complexidades e não como apartados da sociedade. Ao contrário, tornou-se de extrema importância para nós que nosso estágio permitisse aos estudantes interrogarem sobre seus cotidianos através de procedimentos investigativos de práticas de pesquisa,

⁵¹ LUCKESI, Cipriano. Op. cit., p. 38-46.

⁵² HOFFMANN, Jussara. Op. cit., p.128.

⁵³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Op. cit., p. 298.

⁵⁴ Ibidem, p. 301.

⁵⁵ AZEVEDO, Crislane Barbosa de; LIMA, Aline Cristina da Silva. *O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica*. XVI Seminário de Pesquisa do CCSA. p. 1.

possibilitando assim um espaço que atendesse às formas variadas da interpretação e da realidade em que vivem.

Coube ainda, na função de professoras de História, selecionar e delimitar quais as fontes mais coerentes para o trabalho com o recorte de conteúdo histórico que nos foi proposto pela professora Victória e, posteriormente, organizá-las de acordo com as finalidades que tínhamos para cada uma das aulas⁵⁶.

A partir de nossa reflexão, realizamos a construção de um olhar diverso para esses relatos, problematizando-os, evidenciando suas limitações, atentando para outras interpretações possíveis, e abandonando a pura descrição dos sujeitos e lugares aos quais eles se remetem. Sendo que a produção e circulação dos relatos serviam exatamente para tal, descrever as características e riquezas do Brasil, gerando uma visão mais próxima possível da realidade brasileira da época.

No projeto, desenvolvemos uma reflexão da temática pelo viés das produções historiográficas, para que os/as alunos/as pudessem perceber as diferentes abordagens dadas a um mesmo conteúdo, identificando diferentes narrativas a respeito do “descobrimento” do Brasil. Destacamos não apenas essa variabilidade nos relatos dos viajantes como também os interesses dos ditos “conquistadores” e “conquistados” no período dos primeiros contatos, abordando aspectos do convívio entre portugueses e indígenas em terras brasileiras.

Após a elaboração e execução do projeto, elaboramos e desenvolvemos os planos de aula no intuito de dar respostas ao que levantamos como problemática: o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino da história em sala de aula. Dedicamos a maior parte do tempo ao planejamento das aulas, devido a sua extensão e significância imediata junto à turma no período proposto para a regência. No total foram elaborados e executados oito planos de aula tendo em vista a duração do período de prática docente do estágio – de 03 de junho de 2013 a 01 de julho de 2013 –, solicitados pela professora orientadora Joana Vieira Borges como requisito para a obtenção da aprovação na disciplina. Durante todo o processo de elaboração do projeto de ensino e desenvolvimento dos planos de aula estivemos em contato constante com a professora Joana, tanto para debater conteúdos auxiliares à nossa prática quanto para orientações e

⁵⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 328.

revisões dos materiais produzidos.

Nesses encontros, que se deram na universidade e na escola, a questão predominante na fala da professora foi a importância do planejamento, do porquê e como planejar a ação docente. Esse foi um questionamento constante. Alguns textos⁵⁷ sugeridos pela professora nos permitiram refletir sobre o assunto. Um aspecto marcante dentro dessas discussões foi a questão da finalidade/intenção, destacada por Antoni Zabala⁵⁸. Para o autor, a reflexão sobre o planejamento deve ser contínua e executado junto com os/as alunos/as. Deve se fazer presente nos momentos iniciais da regência, em seu desenvolvimento e nas etapas finais levando em consideração as singularidades da turma nas aulas a serem ministradas.

“Finalidade” foi a palavra-chave durante o estágio de docência, lembrando-nos a todo momento de nos questionarmos a respeito das intenções que tínhamos para a abordagem dos temas, bem como das estratégias utilizadas em sala de aula e em relação às avaliações. A partir deste debate, percebemos que a sequência didática necessita complexificar os conteúdos, seja por meio das aulas expositivas e dialogadas, sejam pelas propostas de atividades e avaliações, permitindo que os alunos e alunas exerçam suas competências e habilidades de maneira satisfatória e compreendam as discussões sugeridas de maneira crítica.

A etapa da observação das práticas pedagógicas da professora Victória, realizadas na mesma turma no início do primeiro semestre de 2013, foram imprescindíveis para a realização dos planos de aula, pois nos possibilitaram considerar aspectos da turma - suas concepções sobre a história, entre outras particularidades – na elaboração das nossas intervenções. Finalizo nesse momento as questões gerias sobre os planos de aula e, em seguida, no item sobre o uso dos relatos nas aulas de estágio docência, trato de modo específico daqueles que foram elaborados para utilizarmos os relatos de viajantes em sala de aula, tendo em vista que a intenção principal do presente trabalho é discutir esse momento do estágio, em especial, destacando os debates sobre o

⁵⁷ Ver, a esse respeito, CASTRO, P. A. P.; TUCUNDUVA, C. C. A Importância do Planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA*, Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008; EDUCAREDE. *Planejamento de Ensino*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=15&id_subtema=1&cd_area_atv=2>, Acesso em: 22 fev. 2013; EDUCAREDE. *Planejamento na escola*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B51A88620-8258-48E2-92A4-92B3F1C74F6C%7D_planejamento_encontro.pdf> Acesso em: 25 fev. 2013.

⁵⁸ ZABALA, Antoni. Op. cit., p. 53-87.

uso de relatos no ensino de história.

3. 2 A UTILIZAÇÃO DE RELATOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A regência do Estágio Supervisionado de História II iniciou-se no dia 03 de junho de 2013, uma segunda-feira, com uma aula de 45 minutos ministrada por mim, e teve como objetivo introduzir o tema dos primeiros contatos entre europeus e indígenas no território brasileiro. Retomo aqui a discussão apresentada por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima a respeito das concepções de estágio⁵⁹. Para ambas as autoras, o estágio deve ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Partindo de uma perspectiva de “ritual de passagem”, espera-se que a caminhada pelas atividades de estágio possa constituir em uma possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, de modo que, ao seu término os/as estagiários/as possam dizer “abram alas para minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor/a”⁶⁰.

No início da regência era essa a sensação que desejava ter ao final do período, ou seja, a certeza de que o momento de me tornar professora havia chegado e que eu defenderia essa bandeira, sendo o estágio o “ritual” necessário para a afirmação das minhas escolhas profissionais.

Analiso que esse momento da primeira aula foi o que o nervosismo esteve mais presente. Fiquei profundamente ansiosa e impaciente com esse início devido ao medo de não ter “postura” de professora, a possibilidade de falar algo errado, não ter os conhecimentos necessários para responder às perguntas dos/as alunos/as, esquecer o conteúdo diante da classe, enfim, o medo me assombrou nesse momento. Após a aula percebi que todo esse pavor era vencível e fez parte de um estado de incerteza causado pela ausência de experiência como docente, mas de todo modo superável. A sensação de alívio estendeu-se nas outras aulas, ainda que o nervosismo continuasse presente, porém

⁵⁹ PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Op. cit.

⁶⁰ Ibidem, p. 100.

notadamente em menor grau, tanto que na segunda aula que ministrei sozinha me senti mais a vontade, como tom da voz mais firme e seguro.

Foi então na segunda aula – ministrada em 05 de junho de 2013 pela colega Julia Farias Inácio – que os relatos de viajantes foram utilizados. Nessa aula, situada no primeiro bloco temático do nosso projeto intitulado “Primeiros contatos”, trabalhamos com os conteúdos sobre os contatos entre diferentes culturas, destacando as diferenças entre a flora e a fauna brasileira e portuguesa. Para tanto, problematizamos tais temas a partir dos relatos de Hans Staden e a carta de Pedro Vaz de Caminha intencionando promover a reflexão da literatura como uma fonte possível para os estudos históricos.

De acordo com Carlos Vogt e José Augusto Guimarães Lemos⁶¹, a antologia produzida pelos cronistas e viajantes era na época uma tentativa de descrição e catalogação do povo e da terra recém-descobertos, mescladas a elementos mágicos e a características muitas vezes fantásticas. Os viajantes que aportaram no Brasil nos fins do século XV, movidos por interesses econômicos, escreveram longas narrativas para preencher o próprio ócio que, posteriormente, acabaram constituindo uma espécie de literatura.

Tivemos como objetivo geral de nossa inserção na turma 72 a problematização dos primeiros contatos entre europeus e indígenas, apresentando a paisagem das terras – os diferentes espaços históricos – em diálogo constante com os relatos de Pero Vaz de Caminha e Hans Staden no sentido de interrogar a produção dessas narrativas. Desenvolvemos ainda a comparação da fauna e flora do Brasil e da Europa na época estudada, evidenciando a distinção entre ambas. Problematicamos as diferentes culturas e suas intervenções na natureza, assim como discutimos sobre a diversidade indígena, conteúdo da aula anterior que não havia sido contemplado satisfatoriamente.

Iniciamos a aula apresentando o tema, o espaço e os recursos que foram utilizados. Fizemos uso de slides (Power Point) contendo as imagens dos conteúdos e trechos dos relatos de Pero Vaz de Caminha e Hans Staden, cuja leitura foi realizada pelos/as alunos/as. Para tanto, agendamos o espaço do auditório da escola, onde realizamos uma exposição dialogada dos conteúdos, utilizando uma linguagem simples,

⁶¹ VOGT, Carlos; LEMOS, José Augusto Guimarães de. *Cronistas e Viajantes: Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

clara e objetiva, prática que era adotada com frequência pela professora Victória e bem aceita pela turma.

O desenvolvimento da aula foi explorado a partir das imagens e dos trechos dos relatos apresentados em slides, e de questionamentos dirigidos à turma, procurando mobilizar os conhecimentos prévios sobre o tema. De acordo com Paulo Freire, ao atentar para os saberes essenciais na profissão do professor vinculando-os aos saberes mobilizados na prática, esses devem considerar ainda – em seus planejamentos e ações – os conhecimentos sociais dos alunos: “Mas, o que tenho que saber é que, apesar de que possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm a trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula”⁶².

Na parte final da aula, foi proposta a nossa primeira atividade (Apêndice 04)⁶³ junto à turma em que o procedimento deveria ser visual, propiciado através das imagens sobre a diversidade indígena, a fauna e a flora brasileira e europeia, e os primeiros contatos entre europeus e índios, temas exibidos por de *slides (Power Point)* e reproduzidas com um projetor no intuito de que a turma visualizasse elementos presentes nessas ilustrações e os confrontassem a outras características discutidas em torno das imagens apresentadas e dos trechos extraídos dos relatos dos viajantes como, por exemplo, na narrativa de Pero Vaz de Caminha escrita em Porto Seguro entre 26 de abril a 2 de maio de 1500 na qual relata o seguinte:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. De bons rostos e bons narizes, andam nus, sem coberta alguma não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Na terra até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, pois não lha vimos. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo⁶⁴.

Categorizamos esta aula como expositiva-dialogada, sendo que buscamos adequar os conteúdos de modo a abordá-los de forma clara e objetiva, considerando a

⁶² FREIRE, Paulo e Ira Shor. *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 213.

⁶³ Ao todo foram realizadas três atividades junto à turma 72 do 7º ano.

⁶⁴ CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963.

idade e capacidade cognitiva dos/as alunos/as da turma 72. A esse respeito, Circe Bittencourt afirma, “o ensino de história tem sido considerado impossível, especialmente para alunos de determinadas faixas etárias, porque, segundo alguns epistemológicos, não há condições de uma abstração suficiente para o domínio de conceitos e conteúdos”⁶⁵. Nesse sentido, promovemos diálogos constantes com os alunos e alunas através de perguntas e apontamentos sobre os assuntos e conceitos tratados. Cabe ressaltar a importância dos diagnósticos que realizamos sobre a turma na qual iríamos estagiar ainda no período de observação, uma vez que tal prática era utilizada de maneira eficiente pela professora Victória.

De modo geral, esta aula na qual trabalhamos com imagens e com os relatos dos viajantes ocorreu tranquilamente, mesmo tendo sido realizada em um espaço diferente da sala de aula – o auditório –, atividade que geralmente provoca um entusiasmo e euforia maior na turma. Os/as alunos/as participaram ativamente da mesma, auxiliando nas leituras dos trechos dos relatos, tirando dúvidas ou tecendo comentários sobre os conteúdos.

3. 3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Proponho nesta parte abordar as condignas reflexões sobre os períodos do estágio, especialmente do fazer-se professora. Reconsidero os instantes experienciados esboçando uma auto avaliação e indicando, segundo minha percepção, os aspectos satisfatórios e os desfavoráveis dessa experiência.

Os Estágios Supervisionados de História foram realizados em escolas distintas. O estágio I, realizado entre os dias 25 de outubro e 16 de novembro de 2012 na Escola Estadual Básica Leonor de Barros na turma do terceiro ano matutino do Ensino Médio com supervisão da professora de história Marcela Oliveira Lima da Luz, e o estágio II na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro entre os dias 22/04/2013 à 01/07/2013 com a turma 72 do sétimo ano matutino sob supervisão da professora Victória Gambetta da Silva.

⁶⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. cit., p. 53

Início esta reflexão a respeito da experiência pedagógica durante os Estágios Supervisionados de História retomando algo que exprime minhas expectativas no começo da disciplina de Estágio Supervisionado de História I: esperava ser surpreendida positivamente nessa fase do curso, apesar de estar consciente das problemáticas escolares e, principalmente, por ouvir queixa de colegas que haviam passado pela experiência. Felizmente ocorreu do modo como eu ansiava. Fiquei satisfeita em ter vivenciado essa experiência e de ter me deparado com realidades escolares agradáveis em ambos os períodos de estágio (I e II).

A escola EEB Leonor de Barros, de modo geral, aparentou ser uma instituição tranquila. Fui bem recepcionada por todos, foram cordiais e gentis durante as visitas. Funcionários, direção e a professora colocaram-se a disposição para nos auxiliar no que fosse necessário. Sobre a ansiedade, também colocada nas minhas expectativas, foi amenizada, embora tenha permanecido nas demais fases do estágio. Isso se deveu em muito ao bom acolhimento propiciado pela escola. O Estágio I, observação/investigação, foi uma fase que contribuiu não só para as minhas experiências escolares, pois a partir desse contato com a realidade escolar – agora como profissional – pude enriquecer minhas reflexões teóricas advindas das leituras sugeridas pelas disciplinas que se propõem a discutir o ensino de história.

Percebi que vários fatores interferem na prática docente, que o mérito profissional desejado é dificilmente conquistado, pois só o aprimoramento e aperfeiçoamento didático não são suficientes. Alguns autores estudados e debatidos durante o curso de graduação nos auxiliam a refletir sobre quais seriam os saberes necessários para a prática docente. Para Maurice Tardif⁶⁶, por exemplo, os saberes são plurais, formados por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para o autor, o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos⁶⁷.

⁶⁶ TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 39.

Clermont Gauthier⁶⁸ aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos/as professores/as. Na sua visão, os saberes são formados por saberes disciplinares, curriculares, saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Para este autor, o ensino é a mobilização destes saberes que juntos formam uma espécie de “reservatório” no qual o/a professor/a se “abastece” para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Dessa forma, o autor defende a ideia de que o/a professor/a, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade⁶⁹.

Após a fase de observação da prática pedagógica e investigação do cotidiano escolar da EEB Leonor de Barros sucedeu a etapa docente dos estágios no semestre posterior na EEB José Amaro Cordeiro. Avalio minha regência de maneira bastante positiva, pois foi uma experiência válida e profundamente significativa nesse processo de formação como educadora. Durante este período não houve imprevistos que prejudicassem nossas aulas, que ocorreram de modo tranquilo e satisfatório. Isso se deveu em grande parte ao planejamento feito anteriormente com a elaboração do projeto de ensino e de todos os planos de aulas. Durante as aulas que ministrei, o planejamento prévio me deixava segura quanto ao andamento e às finalidades selecionadas para cada encontro.

Nesse sentido, as observações realizadas um mês antes do início da regência na mesma instituição foram de suma importância, pois permitiram conhecer a escola, a professora e os/as alunos/as, o que proporcionou um planejamento com elaborações adequadas ao contexto e estrutura escolar. Ao observar a metodologia da professora Victória Gambetta da Silva percebemos quais métodos poderiam ser utilizados de forma eficiente e os que não se aplicariam a turma 72 em questão, como, por exemplo, a conversa frequente que a professora mantinha com os/as alunos/as fazendo uso de perguntas sobre os assuntos estudados. Utilizamos esse método de aula expositiva e, especialmente dialogada, interrogando constantemente os/as alunos/as sobre a temática

⁶⁸ GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

⁶⁹ Ibidem, p. 27.

ou conceitos, mantendo o diálogo e verificando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

O desenvolvimento do estágio não poderia ter sido melhor, e isso se tornou possível devido às contribuições da colega Julia, da professora Joana e da professora Victória durante todo o processo. As indicações dadas por elas foram de extrema importância para o andamento do período de observação e regência. O nervosismo do início deu lugar a uma sensação de enfrentamento das aulas com os/as alunos/as, que só foi possível a partir do planejamento e, principalmente, encarando a regência com seriedade e responsabilidade.

Finalizei o estágio com a mesma sensação do antecedente, com tranquilidade e resultados positivos, visto que nosso planejamento saiu como esperado. Ocorreram algumas mudanças que em nada atrapalharam o andamento das aulas e os/as alunos/as responderam às nossas expectativas para o ensino de história. Durante os períodos de estágio e, principalmente o momento da prática docente, percebi que as experiências vivenciadas me proporcionaram a autonomia necessária para entender-me como produtora de conhecimento – que realiza diagnósticos, planejamentos, reflexões, bem como produz material didático coerente ao contexto escolar – e participativa do processo educacional sempre considerando as especificidades e os conhecimentos históricos que os/as alunos/as trazem para a sala de aula a partir de suas interações com outros espaços e grupos.

Por fim, tratada da minha experiência de estágio, no próximo e último capítulo discuto algumas possibilidades para o ensino de história a partir da utilização de relatos na sala de aula ponderando as reflexões elaboradas anteriormente.

4 PROPOSTAS PARA O USO DE RELATOS COMO FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA

Neste último capítulo esboçarei algumas reflexões fundamentais para o ensino de História a partir da utilização de relatos. Discutirei possibilidades para o uso de fontes escritas na sala de aula considerando algumas reflexões lançadas pela educação histórica, entendida como uma perspectiva para o ensino de História, bem como (re)avaliando a Carta de Caminha e os relatos de Hans Staden como fontes passíveis de análise para a história escolar.

A princípio, avalio como a aula foi ministrada na regência, demonstrando alguns aspectos determinantes para que ela tenha sido lecionada da forma como foi e inscrevendo pontos a serem desenvolvidos em propostas futuras. Posteriormente, apresento uma proposta de aula com a utilização dos relatos de viajantes para o 7º ano do ensino fundamental, refletindo sobre quais itens são essenciais nessa abordagem, analisando os trechos dos relatos selecionados e destacando algumas questões pertinentes para o trabalho junto aos alunos e alunas em sala de aula.

4.1 REFLETINDO SOBRE AULAS DE HISTÓRIA COM UTILIZAÇÃO DE RELATOS PARA O 7º ANO

O projeto de ensino elaborado durante a disciplina de Estágio Supervisionado de História II (semestre 2013.1) teve por intuito problematizar o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. Nesta parte do estudo, abordarei, particularmente, a utilização dos relatos de viajantes para a produção de conhecimentos históricos no ensino fundamental com o objetivo de propor algumas práticas e usos em sala de aula tomando por base a aula ministrada no dia 05 de junho de 2013 da regência⁷⁰, e desenvolver algumas considerações sobre o emprego dessa abordagem.

O projeto de ensino elaborado antes do início do estágio de docência teve como tema “O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História”. A partir do projeto, eu e minha colega Julia Faria Inácio tivemos o interesse de desenvolver

⁷⁰ Verificar item 3.2 do presente trabalho, que trata da utilização de relatos nas aulas de História do 7º ano do Ensino Fundamental.

atividades diferenciadas nas quais a história escolar fosse compreendida e reconstruída pelos/as alunos/as. Ou seja, pensamos um projeto que tivesse por princípio a produção do conhecimento histórico por meio do uso de fontes históricas em sala de aula⁷¹. Ainda que neste estudo estejamos discutindo especialmente o uso de relatos para o ensino de História na escola, nosso projeto para o estágio contemplou ainda algumas reflexões sobre a utilização de imagens, músicas e histórias em quadrinhos.

A educação história, entendida como uma perspectiva para o ensino de História, permitiu-me realizar algumas reflexões a respeito do ensino e da aprendizagem histórica após a experiência do estágio de docência, já no processo de elaboração do projeto deste trabalho de conclusão de curso. Partindo das contribuições do historiador e filósofo alemão Jorn Rusen, bastante citado nas publicações nos debates sobre ensino-aprendizagem de História nos últimos anos, a educação histórica seria um processo intencional e organizado de formação da identidade que rememora o passado para entender o presente e projetar o futuro, logo, seu objeto se coloca como sendo o aprendizado histórico. Essa noção de aprendizagem histórica estaria amparada em três dimensões, a experiência, a interpretação e a orientação, sendo por meio dessas que os indivíduos agem intencionalmente em razão dos seus interesses e motivações⁷².

A professora portuguesa Isabel Barca discute ainda sobre a formação da consciência histórica, e afirma que seu conceito relaciona-se com a necessidade de orientação temporal do ser humano, distinguindo-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas baseadas exclusivamente em sentimentos de identidade⁷³. Reconheço a relevância desses debates para as minhas reflexões no presente estudo, uma vez que entendem o ensino de História e a consciência histórica como pertinentes para a orientação crítica de cada pessoa em seu tempo e espaço, diferente do entendimento que reflete uma simples resposta de senso comum às experiências cotidianas fundamentadas de modo exclusivo em sentimentos de pertença.

O papel das professoras e dos professores de História é estarem atentas/os aos debates sobre o ensino e a produção do conhecimento histórico, e conscientes da

⁷¹ Cf. ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010, [Introdução do livro] p. IX.

⁷² RUSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, PR. v. 1. n. 2, jul./dez. 2006, passim, p. 07-16.

⁷³ BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, jan/jun 2007. p. 115.

importância das discussões sobre a utilização de diferentes linguagens na sala de aula. De acordo com a perspectiva de Crislane Barbosa de Azevedo e Aline Cristina da Silva Lima, o saber histórico é resultado do uso de fontes e de procedimentos investigativos, sendo importante trabalharmos com diferentes fontes na sala de aula. A intenção seria então de promovermos um ensino que atenda as singularidades do grupo escolar entendendo que este está incluído em uma sociedade complexa e qualificada pela velocidade das mudanças, contribuindo para que a escola permita aos alunos condições para o entendimento do seu cotidiano. A necessidade se volta para um ensino ligado às práticas de pesquisa, em que as variadas alternativas de interpretação e leitura da realidade adquirem espaço, uma incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História⁷⁴. De acordo com Circe Maria F. Bittencourt⁷⁵, cabe ainda a nós, professoras e professores de História nas escolas, selecionar e delimitar quais as fontes mais coerentes para a temática das análises que se colocam em questão e, posteriormente, organizá-las por séries ou por outros critérios que auxiliem essa busca.

Antes de iniciarmos o período de regência de classe elaboramos um projeto de ensino com o qual buscamos destacar as relações possíveis entre a história e a literatura na abordagem do tema “Primeiros contatos entre índios e europeus”, objetivando analisar junto aos/as alunos/as do 7º ano da turma 72 da Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro os relatos dos viajantes Hans Staden e Pero Vaz de Caminha.

Dito isso, apresento na continuação algumas reflexões fundamentais para aulas de História no ensino fundamental tendo por base a utilização de relatos dos viajantes em seus primeiros contatos com os indígenas na América do Sul. Destaco ainda algumas possibilidades que não foram desenvolvidas no período de estágio, apesar de terem sido discutidas durante o curso, em especial nas disciplinas relacionadas a licenciatura.

⁷⁴ AZEVEDO, Crislane Barbosa de; LIMA, Aline Cristina da Silva. *O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica*. XVI Seminário de Pesquisa do CCSA. Natal, 2010, p. 1.

⁷⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 328.

4.1.1 Primeira proposta de trabalho com relatos em sala de aula

Nesta parte irei narrar de que maneira foi realizada em rigor a aula que na qual os relatos foram utilizados, como essa poderia ter sido ministrada de modo mais apropriado, e apontarei ainda alguns indicativos que foram determinantes.

Para compreensão de como a aula foi realizada, preciso retomar alguns aspectos já mencionados anteriormente. A aula foi iniciada com a apresentação dos conteúdos que já haviam sido estudados e dos componentes utilizados como, por exemplo, o recurso do *Datashow* para exibição de slides em formato *Power Point* e os cadernos dos/as alunos/as.

Esses dados referentes as imagens e aos cadernos são os primeiros indicativos que determinaram como a aula foi ministrada, e a partir dos quais podemos destacar duas questões. A primeira, a quantidade significativa de imagens que apresentamos no decorrer da exposição no auditório da escola (aproximadamente 32 *slides* exibidos com imagens e textos), tendo em vista as temáticas abordadas como, por exemplo, primeiros contatos culturais entre indígenas e europeus, as diferentes paisagens naturais de Brasil e Portugal (flora e fauna) e a diversidade indígena, apresentando características de grupos como os tupis-guaranis, jês, tupinambás e potiguaras. A segunda questão, o hábito dos/as alunos/as realizarem anotações em seus cadernos durante as aulas, visto que essa era uma prática recorrente nas aulas ministradas pela professora Victória, e a qual não modificamos durante o estágio docência.

Refletindo sobre o período e elencando melhorias, destaco que tínhamos que ter revisto o número de imagens e *slides* utilizados. Se tivéssemos realizado uma seleção menor de imagens, poderíamos ter trabalhado de maneira mais detida com algumas imagens que fosse representativas dos elementos que gostaríamos de discutir, permitindo contemplar com maior atenção outras questões que estavam previstas em nosso planejamento como, por exemplo, a diversidade indígena. Uma amostra menor de imagens nos propiciaria ainda um tempo didático maior para o debate a respeito dos trechos de relatos de viajantes que foram apresentados. Preparamos nossa apresentação em *slides* sem considerar o tempo que os alunos usariam para realizar as anotações que estavam habituados a realizar em seus cadernos. Ainda em relação a essa questão, utilizamos trechos longos que poderiam ter sido sintetizados em palavras chaves.

O desenvolvimento da aula se deu em torno da exposição das imagens e dos textos referentes aos conteúdos, na tentativa de mobilizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as que foi satisfatoriamente contemplada, pois os/as mesmos/as participaram de modo ativo durante a aula, perguntaram sobre o significado de palavras que não conheciam ou contribuíram com algum dado que sabiam sobre os índios ou sobre os europeus. No geral, a participação da turma se deu desse modo, intercalando entre momentos de participação nas discussões promovidas por nós e momentos para “anotar/copiar” o que aparecia nos *slides*, refletindo uma prática comum no cotidiano de muitas salas de aula. Inesperadamente percebemos que a aula que planejamos precisaria de maior tempo didático para seu desenvolvimento, inviabilizando a etapa da explicação da primeira atividade que realizamos. Acabamos explicando de maneira muito breve e ligeira o que pretendíamos com as duas questões que lançamos sobre os primeiros contatos entre a cultura indígena e a europeia.

A partir do exposto, devo elencar outro aspecto decorrente da aula, questão principal repensada nessa atual discussão, a utilização satisfatória dos relatos de viajantes. Acredito que os trechos que selecionamos não foram utilizados da maneira como gostaríamos e hoje, nesta (re)avaliação e análise da experiência docente, acredito que ocorreram muitas leituras e pouca problematização das passagens mencionadas anteriormente. Chego a esta conclusão ao considerar a proposta das fases para o uso de documentos históricos em sala de aula das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, bem como o trabalho com os conceitos de relato, crônica e narrativa, questões essas que foram previstas, mas que não chegamos a contemplar, uma vez que não contávamos com as inúmeras variáveis que ocorrem no tempo e espaço de uma aula de história no ambiente escolar.

Hoje, ao analisar nossa prática docente durante o estágio em relação ao uso de relatos para a construção do conhecimento histórico na escola percebo que perguntas como, por exemplo, “o que é relato?”, “já ouviram falar desses viajantes antes?” e “tiveram contato com esse tipo de relatos anteriormente?” não foram contempladas para interrogarmos a produção dessas narrativas.

Em minha percepção, os conteúdos previstos, de modo geral, foram contemplados. Contudo, sinto que não contamos de maneira satisfatória com os imprevistos no cotidiano da sala de aula e até mesmo com diferentes formas de

participação dos alunos e alunas. Em relação ao uso dos relatos para o ensino de História, acredito que nos faltou debater conceitualmente o que é um relato, assim como deveríamos ter nos centrado neste tipo específico de fonte para melhor compreensão das etapas de identificação, explicação e comentários a respeito dos documentos⁷⁶.

As estratégias para que as intenções com a utilização dos relatos fossem alcançadas foram esboçadas nas três fases de trabalho propostas por Schmidt e Cainelli no livro *Ensinar história*, do qual tivemos contato pela primeira vez na disciplina de Metodologia de Ensino de História e, posteriormente, durante as discussões levantadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado de História. E por que essas etapas básicas não foram aplicadas na análise do documento com os/as alunos/as? É o que pretendi apresentar nesse item, a partir de como foi ministrada a aula quais os motivos que nos levaram a não fazer uso dessa discussão fundamental, pois estávamos conscientes desse debate. E por ter ciência do mesmo é que apresento na questão seguinte como esse debate deveria ser proposto.

4.1.2 Segunda proposta de trabalho com relatos em sala de aula

Nossa proposta para o uso de relatos ocorreu na segunda aula do período de estágio e foi planejada para um encontro com duração de 90 minutos. Pensando em uma aula ideal⁷⁷, elencamos alguns elementos essenciais para o estudo e problematização pertinente dos relatos dos viajantes como fontes possíveis para a história escolar. Amparadas por reflexões colocadas pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli⁷⁸ a respeito da utilização de documentos históricos em sala de aula, percebemos a importância de desenvolvermos uma “fase de identificação do documento” que nos permitisse pensar as condições de produção do mesmo. De acordo com as autoras, essa seria uma etapa considerada “um primeiro olhar crítico sobre o

⁷⁶ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Op. cit., p. 89-110.

⁷⁷ Entendo por ideal nessa proposta de trabalho com relatos em sala de aula a possibilidade de realizar uma aula mais próxima da almejada, concretizando-se os objetivos pretendidos e resultados esperados juntos aos alunos e as alunas. Ou seja, uma aula em que todos os recursos e reflexões necessárias foram empregadas para que a utilização dos relatos no ensino fundamental ocorresse de maneira pertinente ao que os debates sobre o tema colocam.

⁷⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

documento”⁷⁹, necessário para identificarmos elementos significativos do mesmo como, por exemplo:

Determinar a origem do documento

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 (fotocópia, internet etc.).

Natureza do documento

Classificação como documento oficial, documento que exprime ponto de vista ou gosto, documento que procura descrever a realidade, documento religioso, entre outras classificações.

Autor do documento

Classificação da autoria do documento: autor conhecido ou não, individual ou coletivo.

Datação do documento

Enumeração de datas provenientes do próprio documento, de data da difusão do documento e da data de nosso conhecimento do documento.

Pontos importantes do documento

Enumeração de elementos que identifiquem a forma e o conteúdo do documento, como principais ideias, palavra-chave, fórmulas e expressões⁸⁰.

A partir de um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha – apresentado à turma em formato *Power Point* – discutimos algumas questões referentes aos primeiros contatos entre índios e europeus. O trecho selecionado foi o seguinte: “Avistamos terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra com grandes arvoredos”⁸¹. Poderíamos ter abordado essa identificação dos relatos apresentando Pero Vaz de Caminha como um escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral que tinha a função de relatar sobre a viagem e sobre o “achamento” das terras brasileiras, todavia percebemos ainda a intenção de destacar ao rei de Portugal – D. Manuel – as possíveis riquezas encontradas nos novos territórios, evidente no trecho: “Na terra até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, pois não lha vimos. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo”⁸². O trecho do relato em questão evidencia os interesses

⁷⁹ Ibidem, p. 96.

⁸⁰ Ibidem, p. 100.

⁸¹ CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963. Escrita em Porto Seguro no dia 22 de abril de 1500.

⁸² CAMINHA, Pero Vaz de. loc. cit. Escrita em Porto Seguro entre os dias 26 de abril a 02 de maio de 1500.

econômicos que moviam os viajantes europeus que desembarcaram nas terras brasileiras em 1500⁸³.

Nessa proposta de utilização dos relatos em aulas de História – ainda influenciada pela proposta das autoras Schmidt e Cainelli para o uso de documentos em sala de aula –, era essencial também a explicação dos relatos. Essa fase deve ser constituída por três etapas e tratada de modo diferente da primeira (fase de identificação), não poderia ser compreendida com uma apresentação. Nessa “fase de explicação”, deveríamos confrontar os conhecimentos dos/as alunos/as com as questões que compunham os relatos e, após esse momento, os contextualizaríamos, esclarecendo algumas perspectivas da época do “descobrimento” do Brasil através da determinação do tempo e do espaço dos relatos de Pero Vaz de Caminha e Hans Staden. E essa segunda fase seria finalizada então com a crítica dos relatos. Esses, como fontes históricas, não escapam a exigência de um mecanismo crítico peculiar, porém o início da crítica de qualquer fonte deve ser pela identificação dos temas e dos argumentos, com auxílio de problemáticas e questões⁸⁴.

A fase de explicação dos relatos poderia ter sido direcionada através da crítica ao documento. Abordando, por exemplo, que Pero Vaz de Caminha tinha finalidades específicas no que deveria relatar, além das características dos povos encontrados e do local, o indispensável, era relatar sobre as riquezas que poderiam ser exploradas, como bem demonstra o relato a seguir:

Em seguida o Capitão foi subindo ao longo do rio, que corre rente à praia. E ali esperou por um velho que trazia na mão uma pá de almadia. Falou, enquanto o Capitão estava com ele, na presença de todos nós; mas ninguém o entendia, nem ele a nós, por mais coisas que a gente lhe perguntava com respeito a ouro, porque desejávamos saber se o havia na terra⁸⁵.

E por fim, abordando ainda as contribuições das professoras citadas anteriormente, temos uma fase significativa na utilização dos relatos, seu comentário, que também deveria ser composto por três níveis (introdução, desenvolvimento e

⁸³ Cf. VOGT, Carlos; LEMOS, José Augusto Guimarães de. *Cronistas e Viajantes: Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

⁸⁴ Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Op. cit., p. 101.

⁸⁵ CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963. Escrita em Porto Seguro entre os dias 26 de abril a 02 de maio de 1500.

conclusão)⁸⁶. Sobre a “fase de comentário do documento”, assim colocam as etapas a serem desenvolvidas:

Introdução

Reter os elementos-chave da apresentação. Tentar colocar uma ou mais questões gerais. Apresentar a maneira como o documento vai ser estudado.

Desenvolvimento

Construir explicações sobre diferentes questões, como datas e ideias; responder às questões propostas.

Conclusão

Estabelecer o grau de interesse pelo documento, discutir as ideias nele contidas e abrir questões ou temas com elas relacionados⁸⁷.

Nessa última etapa poderíamos ter elencado seus aspectos nos seguintes trechos do relato de Hans Staden: “Têm eles uma espécie de madeira chamada ubaçu-iba. Secam-na, tomam-lhe dois pedaços de grossura de um dedo, esfregando um sobre o outro. Isto produz pó e calor da esfrega acende este pó. Assim fazem fogo, como mostra a figura”⁸⁸. Poderíamos ainda ter debatido questões da trajetória de Hans Staden junto aos indígenas como, por exemplo, por se tratar de um aventureiro mercenário alemão que conviveu com os índios durante alguns anos após ter sido aprisionado pelos mesmos em uma de suas vindas ao Brasil. Por conta dessa convivência, os relatos de Staden conferem a seu autor uma certa “propriedade” em narrar os costumes e as características dos índios tupinambás. De acordo com um trecho de seu relato: “São gente bonita de corpo e estatura, homens e mulheres igualmente, como pessoas daqui; apenas, são queimados do sol, pois andam todos nus, moços e velhos, e nada absolutamente trazem sobre as partes pudendas”⁸⁹.

Evidenciados todos esses elementos, em que os relatos nessa exposição deveriam ser apresentados, explicados e comentados, temos uma forma adequada em sua utilização. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, na visão didática, o trabalho com o documento histórico em sala de aula é dependente de três fatores: a noção sobre o documento, as intenções que se pretendem conquistar e as estratégias para que os objetivos possam ser alcançados.

⁸⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Op. cit., p. 102.

⁸⁷ Ibidem, p. 103.

⁸⁸ STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p. 144.

⁸⁹ Ibidem, p. 148.

Ao se propor aulas de História para o ensino fundamental com a utilização dos relatos de viajantes é primordial abordarmos e compreendermos o que se entende por “relato”. O presente trabalho também considera o conceito sobre relato esboçado e compartilhado pelo senso comum, de que Pero Vaz de Caminha e Hans Staden, narraram, descreveram, explanaram ou explicaram os momentos em que conviveram com os indígenas na época do “descobrimento” do Brasil.

Os objetivos pretendidos com o uso de relatos foi o de tentar construir um novo olhar para esses documentos, problematizando-os, ressaltando seus propósitos e condições de produção, destacando o que poderia estar subtendido nas narrativas, e não apenas compreende-los como meras descrições de sujeitos e lugares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões a respeito do uso de relatos no ensino de história, motivadas pela minha experiência de estágio curricular, estiveram voltadas em questões sobre o uso de documentos escritos, as experiências e reflexões do *fazer-se* professora e as propostas para a utilização dos relatos como fontes históricas em sala de aula.

A primeira questão, o uso de documentos escritos para o ensino de história abarcou o debate sobre as relações entre fontes históricas e história escolar mencionando as transformações da noção de documento histórico e do seu uso nas aulas de história, intencionando almejar o diálogo com os três tempos históricos (passado, presente e futuro) propiciado pela professora ou professor de história e pelo historiador.

Compôs ainda esse primeiro aspecto, a análise das aproximações e distanciamentos da história e literatura, apresentando os desafios e as possibilidades dessa discussão e inferindo que são relações pertinentes e que possibilitam contribuições significativas nas pesquisas do ensino de história e dos historiadores, elucidadas pela peculiaridade da linguagem literária, além de ser uma “testemunha histórica” do seu tempo.

Finalizando o debate sobre o uso de documentos escritos, refleti sobre o uso dos relatos dos viajantes como fonte histórica possível de problematização no ensino de história, cuja intenção é de construir um novo olhar para essas fontes, problematizando-as, evidenciando suas pretensões, destacando suas questões subentendidas e não apenas tratando-as como meras descrições de sujeitos e lugares.

A segunda discussão do trabalho foi direcionada pelas experiências e reflexões do *fazer-se* professora, discutindo a princípio o Estágio Supervisionado de História II para, em seguida, pensar detidamente a utilização dos relatos nas aulas de História do 7º ano e a minha experiência pedagógica. O que posso comentar no presente estudo é o aprendizado que adquirir com todo esse processo de estágio, em especial com a inserção das novas linguagens no ensino de história, possibilitaram-me pensar em práticas mais envolventes e criativas para se trabalhar em sala de aula. Refletir sobre a prática docente deve ser uma questão recorrente, e por meio da qual percebi que o debate e a utilização dos relatos no ensino fundamental pode ser uma forma relevante de abordar os conteúdos das aulas de história.

A última questão tratada sobre o uso de relatos no ensino de história foi a apresentação de propostas dessa aplicação como fontes históricas em sala de aula. Considerei a aula da regência em que os trechos dos relatos dos viajantes Hans Staden e Pero Vaz de Caminha foram estudados e verifiquei que os relatos devem ser identificados, explicados e comentados de modo adequado, possuindo a docente clareza em relação aos seus objetivos com essa utilização.

Pretendo, a partir das discussões apresentadas neste trabalho, contribuir para futuras experiências que tenham por objetivo o uso de relatos de viajantes em sala de aula – sobretudo a respeito dos primeiros contatos entre diferentes culturas –, bem como para os debates a respeito do complexo processo do *fazer-se* professor e professora durante o período de estágio supervisionado do curso de História.

6 REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. O uso de fontes da literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a História Cultural Brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005, p. 01. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0744.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

ANDRADE, Raquel Thomaz de; FORTUNATO, Maria Lucinete. Narração histórica, narração literária: uma aproximação possível. *Revista Saeculum*, João Pessoa, n. 20, jan./jun. 2009.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria F. C. (Orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; LIMA, Aline Cristina da Silva. *O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica*. XVI Seminário de Pesquisa do CCSA. Natal, 2010.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, jan/jun 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. Dominus: São Paulo, 1963.

CANDIDO, Antônio. Introdução. In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006 [1957], p. 25-39.

_____. O personagem do romance. In: CANDIDO, Antônio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CASTRO, P. A. P.; TUCUNDUVA, C. C. A Importância do Planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA*, Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008;

DEL PINO, Dino. *Introdução ao estudo da literatura*. Porto Alegre: Movimento, 1972.

EDUCAREDE. *Planejamento de Ensino*. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=15&id_subtema=1&cd_area_atv=2, > Acesso em: 22 fev. 2013.

EDUCAREDE. *Planejamento na escola*. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B51A88620-8258-48E2-92A4-92B3F1C74F6C%7D_planejamento_encontro.pdf> Acesso em: 25 fev. 2013.

FORQUIN, Jean. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo e Ira Shor. *Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. 1 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INÁCIO, Júlia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. *Entre a Escola e a Experiência: um cotidiano contado sobre o olhar das professoras-estagiárias na EBM José Amaro Cordeiro*. Florianópolis. 2013. Memorial apresentado como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado de História II.

_____. *Entre o Contato e o Relato: redescobrimo o Brasil através da literatura presente na narrativa dos viajantes no início do século XVI*. 2013. Projeto de Ensino apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado de História II.

_____. *Entre observações, experiências e práticas: narrativas sobre o período de estágio supervisionado de História*. Florianópolis. 2013. Relatório apresentado como requisito parcial para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado de História III.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: LUCA, Tânia Regina de; PINSKI, Carla Bassanezi (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011.

LIRA, Silvano Fidelis. História em Quadrinhos: Possibilidade e perspectiva do fazer pedagógico no ensino de história. Petrolina: *Revista de História – Historien* – Ano II. junho/ novembro, 2011, p. 156-166.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação: otimização do autoritarismo*. Rio de Janeiro: ABTE, 1982.

PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (et al.) (Orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

PALHARES, Marjory Cristiane. *História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>> Acesso em: 26 maio 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REICHEL, Heloisa Jochims. *Os relatos dos viajantes como fonte para o estudo da história*. História Licenciatura, 2008. Disponível em: < <http://hid0141.blogspot.com.br/2008/08/os-relatos-dos-viajantes-como-fonte.html> > Acesso em: 12 jun. 2014.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

RUSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, PR. v. 1. n. 2, jul./dez. 2006, passim, p. 07-16.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Thomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Territórios conquistados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de história. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica dos alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez., 2005.

STADEN, Hans. *Duas Viagens ao Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOGT, Carlos; LEMOS, José Augusto Guimarães de. *Cronistas e Viajantes: Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

WILLIAMS, Raymod. Literature in: *Marxism and literature*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1977, p. 45-55 [tradução livre].

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 1998, p. 195-221.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Fotografias do local do Estágio Supervisionado de História II.



SILVA, Najra Lafaeth. Instituição do estágio docência. 2013. 2 fotografias.

APÊNDICE 02 – Cronograma das atividades do estágio.

Dia	Atividades
22/04/2013	Início das Observações
27/05/2013	Oitavo e último dia de observação
03/06/2013	Início da regência - 1ª aula ministrada
26/06/2013	8ª aula e última ministrada
01/07/2012	Finalização da atividade síntese (aula concedida pela professora regente para o término do estágio)

SILVA, Najra Lafaeth. Quadro das etapas do Estágio Supervisionado de História II. 2014. 1 tabela.

APÊNDICE 03 – Cronograma de aulas do Estágio Supervisionado de História II

PERÍODO	TEMA	PLANOS DE AULAS	PROFESSORA	CONTEÚDOS
1ª Semana	Primeiros contatos	1ª aula (segunda) 03/06 – 1 aula de 45 min	Najra	Contato entre os índios e os europeus (alianças x massacre).
		2ª aula (quarta) 05/06 – 2 aulas de 45 min	Julia - 1 aula de 45 min após Julia e Najra	Diversidade de grupos indígenas no Brasil (tupis-guaranis, Jê, tupinambás, potiguaras); Flora e Fauna; Contato entre culturas diferentes e Relatos Hans Staden e Pero Vaz de caminha Proposta de atividade: Reflexão sobre contatos entre culturas.
2ª semana	Aleixo Garcia e sua saga	3ª aula (segunda) 10/06 -1 aula de 45 min	Julia	Introdução ao tema: Análise do samba enredo da Consulado do samba 2005 “ <i>Da Terra Sem Mal Ao Império Do Sol O El'dorado De Aleixo Garcia</i> ” Quem foi Aleixo Garcia?
		4ª aula (quarta) 12/06 – 2 aulas de 45 min	Najra – 1 aula de 45 min após Julia e Najra	Continuação da aula anterior sobre quem foi Aleixo Garcia; Convivência e confiança dos indígenas; o mito; o caminho do Peabiru e sua contribuição para a história catarinense.
3ª semana	Trocas comerciais	5ª aula (segunda) 17/06 -1 aula de 45 min	Najra	Introdução ao conceito de Escambo; início da conversa sobre as expedições e produtos.
		6ª aula (quarta) 19/06 – 2 aulas de 45 min	Julia – 1 aula de 45 min após Julia e Najra	Expedição com finalidades de extração; feitorias e primeiros produtos extraídos (pau-brasil). Observação: este conteúdo foi suprimido e tratado de modo sucinto

				para iniciar o conteúdo da 7ª aula.
4ª semana	Avaliação Síntese (História em Quadrinhos)	7ª aula (segunda) 24/06 – 1 aula de 45 min	Julia	Introdução sobre o que é uma história em quadrinhos e início da produção do roteiro por dupla.
		8ª aula (quarta) 26/06 2 aulas de 45 min	Najra – 1 aula de 45 min após Julia e Najra	Término do roteiro e início da produção da história em quadrinhos. Conclusão da avaliação.

INÁCIO, Julia Farias; SILVA, Najra Lafaeth. Lista das aulas ministradas durante a regência. 2013. 1 tabela.

