

AS FONTES ESCRITAS COMO RECURSO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID HISTÓRIA UFRJ

LUISA DA FONSECA TAVARES*

Introdução

As fontes históricas possuem grandes potencialidades na Educação Básica como um recurso didático que aproxima o aluno ao papel do historiador e também à própria História, contribuindo na compreensão do conteúdo a ser ensinado. Esse tipo de trabalho evidencia questões do universo acadêmico e da vivência do aluno, que muitas vezes faz com que aquela temática longínqua, não pertencente, “estranha” a ele, adquira, então, algum significado. No ensino de História visualiza-se uma demanda pelo uso dessas fontes em sala de aula, facilitado na atualidade por sua propagação na rede virtual. Como exemplo, no estudo da História Antiga, o teatro antigo clássico grego oferece uma gama de temas importantes a serem explorados, permitindo inclusive a abordagem da questão da temporalidade. Esse trabalho apresenta uma possibilidade de uso de documentação escrita para o ensino de História Antiga, através da experiência do PIBID História da UFRJ com a oficina pedagógica "Seguindo os rastros do tempo na Grécia Antiga" executada numa escola pública do Rio de Janeiro para alunos do Ensino Médio.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa tem em seus objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação, valorizar o magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Para isso, os licenciandos do programa são inseridos no cotidiano de escolas da rede pública para vivenciar e experimentar novas metodologias e práticas docentes inovadoras, aproximando a Universidade da cultura escolar de forma horizontal. O projeto do curso de História da UFRJ intitula-se “História para que te quero História” e é formado por 10 bolsistas, duas supervisoras e uma coordenadora. Dividido em dois grupos, cada um atua em duas escolas da rede estadual no Rio de Janeiro, em zonas distintas: Colégio Estadual Antônio Prado Junior, na Praça da Bandeira; e o CIEP 303 Ayrton

* Graduanda em História pelo Instituto de História/IH da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência de História da UFRJ – PIBID Capes desde 2011.

Senna da Silva, na Rocinha. O PIBID História/UFRJ atua no contraturno escolar executando oficinas pedagógicas e propondo cines-debate. A oficina apresentada aqui foi realizada no mês de maio de 2012, e totaliza uma hora e quarenta minutos, nesse caso dois tempos de aula na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

As fontes históricas no ensino de História

No ensino de História percebe-se uma busca constante pela renovação do ensino, que fuja do tradicional e torne-a atrativa para os alunos. Nessa ação é visualizada a utilização em sala de aula de recursos mais variados como filmes, músicas, crônicas, relatos, imagens, fotografias, objetos, mapas, dentre outros. A utilização de diferentes documentos na metodologia de ensino está pautada também na construção de propostas que atendam às expectativas dos discentes. Contudo, a partir dessas ferramentas questiona-se de que forma elas auxiliarão no desenvolvimento do pensamento histórico por parte desses alunos. É fato que esta é uma tarefa complexa, visto que, explica Vera Andrade (2007: 234) “o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas”. Entretanto, pretende-se mostrar de que forma os documentos contribuem com ensino de História para o desenvolvimento de uma consciência histórica, que favoreça a construção de uma grade de leitura de mundo reflexiva, voltada para superação dos desafios e problemas contemporâneos.

O trabalho com fontes históricas proposto aqui, preocupa-se em não utilizá-las apenas como suporte teórico, mas enquanto instrumento de produção de conhecimento histórico que possibilita a compreensão do processo histórico em si e os sujeitos nesses espaços ao longo do tempo, de modo que contribua com aluno na problematização da relação passado e presente. Portanto, convém esclarecer que a análise dos documentos nesse texto não será desenvolvida enquanto fontes usadas pelos historiadores em suas pesquisas, mas como material do historiador com finalidades didáticas, a partir das duas perspectivas apresentadas por Schmidt e Cainelli (2004: 90). Não se objetiva tornar o estudante um mini-historiador, mas que ele ao observar, descrever, comparar e analisar documentos, seja capaz de estabelecer relações e representações entre diferentes temporalidades, numa experiência possível de leitura de mundo. Andrade (2007: 235) complementa que “o ensino de História a partir do trabalho com

fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem e registrarem, (re) significarem no cotidiano vivido as marcas do passado”. Com relação ao trabalho com documentos, Pereira e Seffner (2010: s/p) argumentam que este “pode e deve ser pensado sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado”. Porém, não devemos descaracterizar as fontes usadas em sala de seu aspecto documental histórico. Devemos conduzir o aluno a percebê-lo como tal e que representa uma forma de escrita da história que possui valor simbólico para determinadas sociedades.

Atualmente “as novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da História legitimam o uso escolar do documento histórico” afirma Andrade (2007: 234). O próprio PCN de História¹ do Ensino Médio encontra-se dentro desse movimento ao destacar a relevância dessa prática na transposição do conhecimento histórico em nível médio: “é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente” (BRASIL, 2000: 22). Por isso, dentre as habilidades e competências postas pelo PCN a serem desenvolvidas em História estão: “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”. Schmidt e Cainelli também destacam a presença e importância dos documentos em sala de aula, ressaltando a necessidade de repensar seu uso:

[...] sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004: 94)

Essa legitimação deve-se às potencialidades do documento, dentre elas a aproximação dos acontecimentos do passado ao tempo do estudante, apontam Pereira e Seffner (2010: s/p). Schmidt e Cainelli (2004: 92) citam o desejo que seus usos auxiliem o aluno a ter “contato pessoal e próximo com realidades passadas”, reduzindo assim a “distância de sua experiência

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV.

e seu mundo de outros mundos e de outras experiências descritas no discurso didático”. O documento histórico enquanto um vestígio do passado que carrega marcas e lutas, constituem um instrumento fundamental para a ampliação do olhar e do entendimento das relações estabelecidas numa sociedade com ela mesma, no e com o tempo e espaço também, pois o estudo das fontes requer contextualização histórica e sociocultural para sua compreensão. Segundo Xavier (2010: 647) essa ação de contextualizar possibilita as fontes “durante as aulas torna-se uma ferramenta cultural capaz de permitir ao aluno fazer diferenciações entre o passado e o presente”. Não somente diferenciações, mas as continuidades também. Ou seja, o uso de documentos em sala permite acrescentar a dimensão temporal à compreensão social, tendo como referência o conteúdo de história a ser ensinado. Esse tipo de ferramenta facilita a compreensão de outras realidades tão diferentes por parte do aluno, que por fim, fica mais motivado, argumentam Pereira e Seffner (2010; s/p). “As fontes históricas seriam as evidências do passado que certamente poderiam auxiliar a imaginação histórica do aluno”, afirma Ashby (2006: 151-168 *apud* XAVIER, 2010: 645) apontando outro meio de sedução por parte das fontes.

Outra potencialidade da fonte histórica deve-se a confrontação com outras realidades apresentadas em diferentes documentos, como o próprio livro didático, e que este último não é o único detentor de conhecimentos da História. Dessa forma, os discentes têm chance de questionar a bibliografia usada em sala e compreender as relações entre historiografia e história, a partir de reflexões colocadas pelo docente. Schmidt e Cainelli (2004: 92) ao problematizar o uso de imagens pelos professores, chama a atenção para o equívoco de utilizá-las como “provas para reforçar, dar legitimidade e autoridade ao texto” que acabam sendo reproduzidas de forma a indicar como realmente aconteceu no passado. Porém, sabemos que “as imagens não são o real, mas representação dele. Portanto, o trabalho com documento histórico em sala de aula é importante para a desconstrução de determinadas imagens canonizadas a respeito do passado”. Da mesma forma o faz o livro didático, e por lado, as fontes escritas e a cultura material podem questioná-lo. Importante que os alunos saibam que as fontes são “representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam”, ressalva Xavier (2010: 652), sendo assim passíveis de manipulação de acordo com a imagem que desejavam deixar para as próximas gerações. É preciso que se desenvolva uma leitura crítica desses documentos para que, então,

saibam identificar os discursos evidentes e silenciados contidos nos registros históricos, sempre com a presença do professor orientando esse processo. Andrade (2007: 233) corrobora: “o documento como construção histórica é resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou”. E Le Goff (*apud* ANDRADE, 2007: 233) complementa: “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria”.

A introdução desses recursos no ensino de História, de acordo com Schmidt (1996 *apud* RODRIGUES JR., 2009: 3), “deve representar o ponto de partida para a superação do ensino tradicional”. O emprego dessa metodologia possibilita colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento e o professor como mediador desse saber. Ademais, favorece uma maior interatividade entre alunos e texto. Caimi (2008: 141) afirma:

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

Dessa forma, dinamiza a aula ao fugir do padrão de aulas expositivas, o que mais predomina. Nessa situação o aluno passa a ser um sujeito ativo. Somente com a difusão de princípios e métodos da pedagogia da escola nova que a forma de usar os documentos sofreu suas mudanças e atenção.

No caso do ensino da História, a utilização dos documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira tornando o ensino menos livresco e mais dinâmico. [...] O documento passou a ser instrumento didático para o professor porque ajudaria a tirar o aluno de sua passividade. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004: 93)

Andrade (2007: 235) argumenta que essa mudança “aponta para o redirecionamento da atividade didática do professor como condutor do processo ensino-aprendizagem”. Nessa concepção existe como fundamento uma relação interativa entre o aluno, professor e o conhecimento, na qual o processo de ensino-aprendizagem se estabelece. Apesar de o aluno estar no centro desse processo e numa perspectiva autônoma, o mesmo “não pode ser relegado

a própria sorte, como se o ato de conhecer fosse algo dado e espontâneo”, ressaltam Schmidt e Cainelli (2004: 95). Dentre as ações, citadas por Schmidt e Cainelli (2004: 104 – 105), que o professor deve induzir ao aluno é o de explorar todas as informações contidas no documento. Em seguida, confrontá-las com outras fontes, já que “os documentos podem ser utilizados para exemplificar uma parte da realidade histórica”, e isso os alunos devem ter claro. Por fim, podemos empregar as fontes para construção de problemáticas onde o aluno possa desenvolver argumentos. Outra alternativa é usar as fontes para colher respostas de um problema, de modo que possibilite construir inferências e a rever representações já existentes. Esta última opção está em sintonia com a experiência que esse trabalho apresentará posteriormente.

O teatro antigo grego clássico e suas fontes para o ensino de História Antiga

A oficina a ser apresentada em breve foi desenvolvida com base em quatro peças do teatro grego antigo clássico, datadas por volta do século V a.C.. Elas são: *Medéia* de Eurípedes, *Lisístrata* e *Os Cavaleiros* de Aristófanes e *Antígona* de Sófocles. Estes foram os meios encontrados pelo grupo PIBID História da UFRJ para trabalhar, de modo interativo, o conteúdo de Grécia Antiga, haja vista que sua inserção no Currículo Mínimo para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, impactou alguns professores. Mas, isso não é de hoje. Segundo Funari (2000: 95), “a História Antiga na sala de aula constitui, desde longa data, uma grande preocupação para o professor”. Somente em 2012 o conteúdo “Civilização Greco– romana” foi introduzido no Currículo aqui no Rio de Janeiro com os objetivos de desenvolver competências e habilidades para: “compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república; analisar a contribuição do pensamento Greco–romano na construção da Ocidentalidade”.

Uma preocupação que deve ser levada em consideração quanto ao estudo da Antiguidade, reside no fato de esta ser considerada muitas vezes como algo esotérico, distante e às vezes, atraente. Funari (2000: 95) já atentou para uma mudança desse quadro, mas ainda se ouve dos alunos o discurso de ser algo muito passado que nada tem a ver com hoje. Contudo, cabe ao professor mostrar as continuidades e rupturas dentre as temporalidades, de modo que o aluno atribua significado e utilidade, que elas carregam. Para isso, Funari (2000: 96) destaca a importância do conhecimento das fontes antigas, já que História se faz com elas,

e no caso da Antiga, não somente de documentos escritos, mas também da cultura material. Leituras dramáticas de comédias e tragédias latinas ou gregas adaptadas também são possíveis recursos lúdicos e pedagógicos, que envolvem tanto aqueles que se apresentam quanto os que assistem. Importante tornar esse momento prazeroso e atrativo para os alunos, sem esquecer o conteúdo histórico a ser aprendido.

As estratégias de sala de aula incrementaram-se muito, nos últimos anos, mas há recursos já conhecidos e que buscam incentivar o aspecto lúdico da atividade intelectual e que devem ser incrementados. Fornecer e orientar o desenvolvimento de um tema a ser pesquisado e indicar caminhos lúdicos de reflexão revela-se uma estratégia excelente (FUNARI, 2000: 101).

As peças do teatro da Grécia Antiga constituem um material rico para estudo das sociedades antigas. Apesar de algumas nos chegarem incompletas, conseguimos visualizar semelhanças com nosso teatro contemporâneo.

Sem dúvida, uma das grandes heranças que possuímos da sociedade dos atenienses é o teatro grego. Ainda que sua estrutura e forma hoje não sejam mais como as do tempo de Ésquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes ou Eupolis continuam próximos em essência. Tanto eles quanto nós contamos as mais variadas histórias, procuramos tocar o público, tendo muitas vezes relações com o momento contemporâneo ao da escrita/encenação da peça. (CODEÇO, 2010: 171-172).

Importante explicar que aquilo que hoje intitulamos de teatro antigo grego, na verdade refere-se às peças mais propriamente ditas do que à prática teatral em si, como salienta Codeço (2010: 172). As peças que nos restaram possibilitam imaginar como seriam os espetáculos. Ademais, são documentos importantes, pois estabelecem fortes relações com a sociedade que o produziu tratando de diversos assuntos como a política, questões sociais, de guerra dentre outros, não sendo exclusivamente para diversão. É preciso ter um olhar cuidadoso, pois “o teatro grego antigo [...] dizia muito mais do que somente as falas criadas pelos autores preservados que ora lemos e estudamos”, explica Codeço (2011: 113).

O teatro durante o período Clássico da Grécia Antiga adquire força expressiva tornando-se um espaço de discussão sobre os mais variados temas ligados a *polis*, e de onde datam as nossas documentações. De acordo com Goldhill (2007: 199 *apud* CODEÇO, 2011: 113) “o período de produção das peças (situado nos últimos 70 anos do V século) estava vinculado com o auge da democracia, uma instituição formada na explosão da inovação cultural que fez do V século um período profícuo para divulgação de ideias”. Toda essa

efervescência do teatro para os gregos antigos não se refere apenas ao entretenimento, mas a sua característica principal de ser um espelho dessa sociedade. Para nós, então, uma forma de saber como eles se entendiam. Codeço (2010: 174) aprofunda:

Reservando espaço para grandes discussões de assuntos de interesse da pólis, os temas propostos relacionavam-se com os mitos, com o cotidiano, onde se buscava o debate e a reflexão. No teatro helênico, as práticas sociais inscreviam-se em cena, formando, para a plateia, uma imagem dos que lhe era familiar, posto que era imitação, daquilo que era comum aos atenienses. A imagem que o teatro oferecia ao público era uma interpretação da vida diária, das práticas sociais que produziam o cotidiano.

Além do mais, elas eram lugar central para discussão e crítica de problemas relacionados à cidade. Codeço (2010: 174) argumenta que “o teatro funcionava como instrumento de recriação da vida cotidiana, onde a mensagem passada pelos autores em suas peças muitas vezes buscava acrescentar valores e críticas ao universo ateniense”. Elas retratavam muitas vezes os próprios cidadãos e suas ações rotineiras:

Nas peças, os autores traziam à cena personagens que agiam como os cidadãos comuns: fazendo sacrifícios, venerando heróis, participando de banquetes, zombando/louvando deuses, criticando. Isso porque mesmo fazendo menção a mitos ou a períodos anteriores, a realidade que traziam a do Período Clássico (séculos V e IV a.C.), tempo de produção das peças, são os sentimentos que as personagens expressam sobre qualquer tema, na verdade pertencentes ao público. As práticas representadas em cena eram as práticas políades. O espectador reconhecia nas personagens ações que eram sua. (CODEÇO, 2010: 174)

Por essas razões, o PIBID História da UFRJ escolheu trabalhar em sala de aula as peças gregas antigas já citadas acima. São duas comédias – *Lisístrata* e *Os Cavaleiros* – e duas tragédias – *Medéia* e *Antígona*. Segundo Codeço (2010: 176), “ambos os gêneros dramáticos, cada qual dentro dos limites impostos pelos estilos, serviriam ao mesmo ideal – questionar a *polis*”. Esses questionamentos propostos pelas peças nos servem para indagar e refletir sobre imagens cristalizadas de certas temáticas do conteúdo de História Antiga. Como por exemplo, a passividade e submissão da mulher grega daquela época, muito propagada pelos livros didáticos. Em *Lisístrata* encontramos uma mulher que lidera uma greve de sexo e assume a acrópole² para dar fim à Guerra do Peloponeso. Em *Medéia*, temos uma mulher que domina as artes da natureza e por traição de seu marido Jasão, que a troca por outra mais

² Lugar onde se guardava o ouro de Atenas.

jovem, resolve matar seus próprios filhos. De acordo com Codeço (2010: 174), “as comédias eram altamente políticas, com críticas cáusticas a personalidades públicas importantes ou conjunturas cotidianas, contemporâneas a encenação”. Já a tragédia “por meio da dor alheia, levaria ao autoquestionamento. Ela apreende a ideologia da *pólis* e expõe suas falhas e contradições”. Ou seja, estamos em face de documentos cheios de informações a serem exploradas e úteis para o conhecimento das sociedades que os produziram.

A oficina "Seguindo os rastros do tempo na Grécia Antiga"

A oficina “Seguindo os rastros do tempo na Grécia Antiga” foi desenvolvida, produzida no âmbito do programa PIBID da CAPES, pelos alunos de História da UFRJ. O fundamento da oficina está em trabalhar com os alunos da Educação Básica a questão do tempo por meio da História Antiga, mais precisamente a Grécia trazendo assuntos que mostram rupturas e continuidades entre as sociedades antigas e a contemporânea³. Para que fosse possível realizar o movimento de estranhamento e familiaridade com o passado, a oficina foi dividida em duas etapas fundamentais: uma na escola, onde o teatro antigo foi escolhido como elemento principal dessa “viagem ao passado”, e outra no Museu Nacional/UFRJ, onde a cultura material da Grécia Antiga serviu como ponto de partida para reflexões sobre sociedades do passado e do presente.

Dentre os objetivos gerais da oficina estão: problematizar a relação passado/presente nas diferentes escritas da história e apropriar-se das ferramentas específicas do conhecimento histórico para construção de uma leitura de mundo. Para alcançá-los foram traçados objetivos específicos como: questionar a ideia de Grécia como Berço da Civilização; situar o aluno no espaço e nas temporalidades, tanto da Antiguidade Clássica quanto do Museu Nacional/UFRJ; e relacionar a escrita do livro didático com a escrita do Museu Nacional.

A oficina constitui-se de três momentos, sendo o primeiro deles em um dia e os outros dois momentos em outro dia. No primeiro momento são utilizados os trechos de peças do teatro grego antigo. Os bolsistas encenavam um trecho de uma peça e, posteriormente, discutiu-se com a turma sobre o tema específico da cena em questão. A cultura material em réplicas (*tanagra*, *piksi* e *lamparina*) foi utilizada nas encenações para que os alunos

³ A oficina foi executada após os alunos terem assistido suas aulas de “Civilização Greco- romana” no horário regular com suas professoras.

pudessem desmistificar o objeto antigo como relíquia ou tesouro e, quando estivessem no Museu, conseguissem imaginar os mesmos em seus diferentes usos e funções. Ademais, adornavam o cenário. Como este trabalho pretende explorar as potencialidades da documentação escrita, me deterei apenas no primeiro momento, sendo descrito brevemente os outros.

O segundo momento foi pensado a partir da “Coleção Greco-Romana da Imperatriz Teresa Cristina”, mais precisamente a parte de Grécia, presente no Museu Nacional da UFRJ. Com os alunos divididos em grupos – cada um com um bolsista responsável – são distribuídas atividades temáticas distintas através de um roteiro didático específico contendo questões que serviram de roteiro para visita ao Museu. O material foi desenvolvido pelos bolsistas.

No terceiro momento, ao final, foi pedido aos alunos para relacionarem, a partir de folhas didáticas elaboradas pelos bolsistas, a forma com que o livro didático utilizado pela escola narra a história da Grécia Antiga com o que foi passado nos dois primeiros momentos da oficina.

Para que a oficina contemplasse todos os objetivos traçados, além da relação presente e passado, a sala de aula (ou auditório) foi organizada de modo específico. O próprio ambiente foi montado de modo similar ao teatro de arena: cadeiras em forma de semicírculo. E os alunos eram recebidos com canções semelhantes a música greco-romana antiga com a finalidade de proporcionar uma maior sensação de realismo, contribuindo para melhor envolvimento dos mesmos. Sendo assim, outras ações também foram tomadas, como a escolha do personagem Chronos, que tinha a função de ser um mestre de cerimônia. Este por ser, segundo a Mitologia Grega, deus do tempo, tornou-se ideal para mediar o contato dos alunos com uma sociedade tão distante no tempo. Foi construído como material didático um varal que representava uma linha do tempo, de modo a auxiliar os alunos na percepção em relação à localização temporal da Grécia Antiga, dentro da cronologia ocidental. Este varal continha imagens relacionadas à cultura greco-romana, elaboradas por diversas sociedades ao longo da história. Seu intuito era mostrar aos alunos diversas permanências dessa cultura, lembrando que cada sociedade quando busca rememorar o passado clássico o faz intencionalmente dando a ele novo significado. Todos os personagens presentes na oficina foram caracterizados com roupas inspiradas nas vestimentas que a historiografia sugere que os gregos utilizavam. Sempre atentos às distinções sociais que cada roupa indicava.

As peças encenadas nessa oficina foram escolhidas após longos debates entre o grupo PIBID. Suas escolhas estão pautadas na potencialidade de discussão que suas temáticas possibilitam: em *Medéia*, questão da cidadania; em *Lisístrata*, questão de gênero; em *Os Cavaleiros*, questão política; e por fim *Antígona* tratando sobre a religião. Em todas elas um ato é escolhido para ser encenado, tendo suas falas adaptadas pelos bolsistas a uma linguagem mais acessível ao público formado por alunos da Educação Básica. Como apenas um trecho é representado, decidiu-se escrever um prólogo que resumisse os acontecimentos até aquele momento a fim de que a história fizesse sentido. O prólogo era recitado pelo personagem Chronos antes de cada cena. Após a representação, outro texto era lido novamente pelo Chronos que contextualizava, ou seja, explicava a relação do tema daquela cena com a sociedade grega antiga. Então, toda a cena era formada pelo prólogo, cena e contexto. Em seguida, abria-se um espaço para discussão para explorar a temática retratada.

Para iniciar as discussões é importante saber o que os alunos entenderam do que viram e o professor/mediador aprofunde a temática dentro da Grécia Antiga. A partir daí, o professor lança perguntas de modo a instigar o aluno a problematizar sobre o tema em questão e faça o diálogo com a contemporaneidade. Por exemplo, em *Lisístrata* temos a presença da questão do machismo e indagamos aos alunos como ele aparece e qual a relação com a forma como as mulheres eram tratadas. Em seguida perguntamos: “Vocês concordam que vivemos numa sociedade machista, patriarcal?”, “Existem mulheres hoje, como na Grécia Antiga, que são educadas e aceitam tal condição?”. Os alunos foram bem participativos e interagiram com os bolsistas. As perguntas eram sempre respondidas e assim, percebemos como eles estabeleciam as conexões temporais, sempre atentando para não cair no anacronismo.

Ao final das quatro peças, os alunos assistem a um vídeo elaborado pelos bolsistas, que faz o elo com o segundo dia, quando eles visitarão o Museu Nacional. Esse vídeo conta um pouco da história e do surgimento do Museu, além das peças da coleção de Teresa Cristina.

Considerações finais

Este texto apresentou de que modo as fontes históricas, mais precisamente a documentação escrita, constituem material didático potencialmente fértil para exploração em sala de aula, de modo a contribuir no desenvolvimento da consciência história e na produção desse conhecimento. Na medida em que são marcas do passado, contém saberes e significados que são construídos apenas durante sua análise, pois não se encontram de modo explícito. O trabalho do professor é mediar essa ação e construtiva feita pelos alunos. Contudo, é preciso ampliar as discussões dentro dos cursos de formação de professores de História o uso de fontes; do contrário, eles reproduzirão o ensino tradicional. O PIBID História da UFRJ possibilitou essa chance aos seus licenciandos, que experimentaram a eficiência desse método em uma oficina pedagógica. Ao se utilizarem de peças do teatro grego antigo, viram os alunos atribuírem significado ao conteúdo histórico.

Documentação textual:

ARISTÓFANES. **Lisístrada – As Nuvens**. Trad. de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

EURÍPIDES. **Medéia**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

Referências:

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p.231-237.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: parte IV. Brasília/DF: MEC, 2000.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. **Anos 90** (UFRGS), v. 15, n. 28 p. 129-150, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751>>. Acessado em: 30 mar. 2013

CODEÇO, V. F. S.. O teatro antigo grego como prática educacional: as consequências do desrespeito aos deuses em Hipólito e Bacantes em Eurípides. **Revista de História Comparada** (UFRJ), v. 4, n. 1, p. 169-190, 2010.

_____. Teatro antigo grego: uma breve introdução. **Gaia** (Rio de Janeiro), n. 8, p. 112-129, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-108.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Não é monumento: documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional** (online). Nov. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento>>. Acessado em: 29 mar. 2012

RODRIGUES JÚNIOR, O. As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004). In: **Simpósio Nacional de História**. Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História: por um est(ética) da beleza na História, 2009. v. 1. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?p=15457>>. Acessado em: 29 mar. 2012

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: _____. **Ensinar História**. 1a. ed. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89 – 108.

SCHMIDT, M. A. M. S. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M., GASPARELLO, A., MAGALHÃES, M.S.(org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p. 187-198.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de História**. Rio de Janeiro. 2012.

XAVIER, E. S. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses** (Londrina), v. 3, n.6, p. 639-654, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/439>>. Acessado em: 29 mar. 2013.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

———— Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013 ————

ANPUH
BRASIL