

## Fonte ou recurso didático? Uma abordagem sobre o ensino de História

Alisson Sano (UEM)

Camila Bertagna (UEM)

Isabel Cristina Rodrigues (Orientadora - UEM)

**Resumo:** Atualmente o ensino de História passa por diversos questionamentos em relação à sua utilidade prática e sua necessidade. Os alunos, cada vez mais, têm acessos facilitados aos conteúdos da sala de aula por outros meios audiovisuais e digitais. O Estado tem outros meios de propagação e construção ideológica e os profissionais da área afastam-se da prática de ensino, tornando a História uma disciplina distante do cotidiano/realidade de seus sujeitos e agentes. Traçado esse panorama, propomos a realização deste artigo para evidenciar alguns dos problemas do ensino de História e refletir sobre limites, possibilidades e expectativas de mudança. Na sala de aula convivemos com as dificuldades dos professores em atrair a atenção de seus alunos para a relevância dos conteúdos ensinados em sala para a vida e a importância da sincronia de conhecimentos entre alunos e professores. Entendemos como solução para tais problemas, o lançar mão de novos recursos didáticos pelo professor, sejam eles ferramentas tecnológicas ou mesmo as usuais e imprescindíveis nas aulas de História, como os livros didáticos e as fontes históricas. Em nossa perspectiva, as fontes podem ser exploradas de duas maneiras: seja como documentos que comprovam as ações do homem no espaço e no tempo ou como sugerimos em nosso trabalho, a fonte como recurso didático.

**Palavras-chave:** História; Ensino; Recurso didático.

**Introdução:** O ensino de História tem passado por diversos debates, devido às muitas dificuldades encontradas pelos profissionais de história em motivar e

10.4025/6cih.pphuem.574

ensinar seus alunos de maneira dinâmica e atrativa. Mesmo com o olhar aprofundado da Nova História, como as críticas e observações de Marc Bloch (2002), sobre as fontes, documentos e interpretações, o quadro da sala de aula não se alterou, segundo nos aponta Selva Guimarães Fonseca (2011). Por parte dos estados questiona-se a validade e/ou importância da história enquanto ciência, haja visto que a demanda do pós-guerra visando criar uma civilização de paz (Fonseca, 2011) foi de certa forma superada e as expectativas ideológicas propagadas pela História foram suprimidas pelas facilidades e multiplicidades de acesso à mídia/tecnologias/informações. Os alunos também têm seus questionamentos em relação à disciplina nos currículos escolares, afinal em qualquer livro ou mesmo em ambientes virtuais podem encontrar os conteúdos ensinados/aprendidos nas salas de aula. De encontro com esta realidade Jörn Rüsen nos conduz a um caminho diferente: evidencia as importâncias do saber histórico, da consciência histórica e da narrativa histórica. Segundo Rüsen (1997, apud: Schmidt, Barca Martins, 2010) a formação destes conceitos no aluno é definida em sala de aula e por intermédio do professor, pois nos conceitos supracitados inserem-se o cotidiano dos alunos e os aprendizados científicos, ou seja, a formação destes ocorrem pela soma dos dois ambientes, necessitando de uma sincronização, mediação, neste caso, realizada pelo professor. Ainda de acordo com Rüsen a importância desses conceitos deve ser pensada como parte da formação do aluno, pois este terá conhecimento e pensamento crítico acerca de sua realidade, se enxergando enquanto um agente/sujeito histórico.

Propomos uma maneira de abordar a História por meio de recursos didáticos, que visa atender às propostas de Rüsen (1997, apud: Schmidt, Barca Martins, 2010) e Guimarães (2011) para o ensino de história. Em sala de aula notamos a dificuldade que existe entre os professores de História para trabalhar com as fontes, ocasionando uma abordagem muito mais próxima da fonte enquanto um recurso didático meramente ilustrativo para o conteúdo. Entendemos que existe uma diferenciação nestes dois processos, o de encarar a fonte como um documento a ser analisado e a fonte enquanto recurso didático. Desse modo discutimos o uso de

fontes enquanto material didático, a importância desta utilização e a diferença dos usos.

Em nosso trabalho utilizaremos a obra de Eduardo Frutuoso e Antonio Lopes, *A vida a bordo nas naus da Carreira da Índia de 1995*<sup>i</sup> para entender o contexto social, cultural e político-econômico de Portugal no início do século XVI. Lançamos mão da micro-história, baseados no artigo *Sobre a Microhistória* de Giovanni Levy (1967 apud: Burke, Peter, 1992) para esta análise. Propomos aos alunos que se imaginassem parte da tripulação de uma nau, rompendo assim as barreiras da sala de aula. Para aguçar a criatividade e imaginação dos discentes, elaboramos slides com fotografias de uma reconstrução de um navio português da época. E, finalmente, apontamos algumas das contribuições que desta proposição didático-metodológica.

### **Crises no ensino de História – A necessidade de novos paradigmas**

Num quadro onde precisamos entender e explicar a importância da História, seja para vida pública ou privada, para alunos ou para o Estado, Jörn Rüsen (2006, apud: Schimidt, Barca Martins, 2010) nos aponta alguns caminhos. Para este autor a História é experimentação e interpretação, vai além das informações sistematizadas/organizadas sobre o passado, as quais encontramos nos livros e acervos digitais ou impressos, nas velhas carteiras escolares ou nos mais modernos aparatos tecnológicos.

Discorrendo sobre a situação da didática em História na Alemanha nas décadas de 1960-70, Rüsen (2006, apud: Schimidt, Barca Martins, 2010) nos apresenta os conceitos Consciência Histórica e Narrativa Histórica, ambos vindo a corroborar com o seu ideal de História experimentada e interpretada, uma História para além do passado, com relações com o tempo presente e futuro. Para o este autor, na Alemanha dessas décadas, a História ocupava uma posição distante daquela que seria a realidade social e política da nação, estava restrita a um meio

10.4025/6cih.pphuem.574

acadêmico (pesquisas) e pouco agregava na vida prática das pessoas, no entanto houve uma mudança de paradigma.

(...) um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular (RÜSEN, 2006, apud: Schmidt, Barca, Martins, p.30, 2010).

Os estudiosos alemães de História, em geral, buscaram moldar a didática histórica entendendo-a como uma espécie de disciplina que visava examinar todas as espécies de história e todos os seus elementos. Essa didática não se resume a resolver os problemas de ensino e aprendizado, mas analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. (RÜSEN 2006, apud: Schimidt, Barca Martins, 2010). Em meio a estas discussões, para o autor, a Consciência Histórica emerge e ganha grande importância, pois segundo o mesmo, esta é a forma como entendemos ou garantimos algum significado às nossas experiências no passado e a maneira como as interpretamos. O reflexo/resultado da Consciência Histórica se dá na Narrativa Histórica, na maneira como ela é realizada. Por Narrativa Histórica, Rüsen não entende apenas uma dada corrente historiográfica, mas as narrativas pessoais, que cada agente/sujeito da História carrega em si, pelas suas experiências de vida e contatos com a(s) História(s) por meio da narrativa de outras pessoas.

Pensando agora no caso particular da educação em sala de aula, à luz do pensamento de Jörn Rüsen (1997, apud: Schimidt, Barca Martins, 2010) e Selva Guimarães Fonseca (2011), devemos entender o aluno não como um simples sujeito passivo na História, não apenas um receptor, um vasilhame vazio que deve ser preenchido de conteúdos em sala de aula. Mas, pelo contrário, deve ser levado a reflexões e apontamentos para além daquele conhecimento comum que lhe fora passado durante a sua vida. Reflexões estas a serem realizadas por intermédio do professor, tornando o aluno um sujeito receptor e reflexivo, com a capacidade de se auto-determinar, capaz de participar ativamente de decisões políticas que afetam sua vida diária (RÜSEN 2006, apud: Schimidt, Barca Martins, 2010, p. 35).

10.4025/6cih.pphuem.574

Dialogando com Rüsen, Fonseca entende a crise no ensino de História no Brasil e todos os questionamentos que este sofre, como um processo que pode ser superado pela mudança de atitude dos historiadores/professores e pelo entendimento do contexto em que vivem os alunos, a disciplina e as instituições de ensino.

A escola hoje, como espaço pedagógico - ou seja, como um lugar sócio plural e contraditório-, visa possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de seu potencial humano por meio da oferta de instrumental de ação no meio. Não se trata, portanto de aquisição cumulativa de informações, mas de formação de atitudes diante do conhecimento formal que possibilita ao indivíduo transformar-se como individualidade sociocultural por meio de sua participação na ação coletiva do ensino e aprendizagem (FONSECA, p. 102, 2011).

O ensino escolar no Brasil vem se modificando, deixando de ser meramente cumulativo e decorado, não cabe mais ao professor o papel apenas de transmitir o conteúdo e ao aluno interiorizá-lo e reproduzi-lo como lhe foi ensinado. Nos atuais padrões de ensino é ofertado o conhecimento formal com a mediação do professor, levando em consideração a vida do aluno fora do ambiente escolar, sua individualidade, possibilitando assim novas concepções do que se ensina e do que se aprende.

Neste contexto escolar, Fonseca (2011) nos lembra que, na atualidade, os alunos deixaram de ser passivos e tornaram-se sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Esses alunos possuem histórias, valores, culturas e costumes diferentes, não podendo ser vistos no singular, pois não são “tábulas rasas”, possuem conhecimentos prévios, desejos, motivações, qualidades específicas que além de contribuir como ponto de partida do processo educativo também faz parte de sua composição.

Ensinar História passa então a ter sua base na mediação do saber científico entre professor e alunos, que irão elaborar sua representação pessoal do conhecimento adquirido, o qual terá características únicas e pessoais de cada um. Logo, nesta nova concepção, nem professor, nem aluno possuem papel secundário, ambos atuam ativamente na construção do saber histórico. Temos então um novo paradigma no ensino de História, onde a disciplina agrega os valores individuais de

alunos e professores, criando momentos de experimentação e interpretação mais profundos, fazendo - se valer enquanto disciplina útil para a vida prática e cotidiana de cada um dos sujeitos e agentes do ensino.

### **A fonte histórica e suas utilizações em sala de aula**

Em sala de aula, o principal recurso utilizado no processo ensino-aprendizagem de História ainda é o livro didático. Discorrendo sobre a importância do livro didático em sala de aula no Brasil em pleno século XXI, Isaíde Bandeira da Silva (2011) nos remete a uma afirmação de Gatti Júnior (2004) evidenciando o papel *central que o livro didático desempenha no cotidiano escolar dos alunos há tempos e, no caso brasileiro (...) no exercício profissional dos educadores dos mais diferentes níveis* “(Gatti Jr, *apud* SILVA, 2011, p.7).

Hoje, no entanto, observando a realidade escolar, podemos apontar que os livros didáticos, os cadernos de anotação e mesmo as aulas expositivas, concorrem diretamente com outras ferramentas, principalmente as tecnológicas. Pensando numa maneira de superar esta concorrência, fazer valer o uso dos cadernos, livros e ao mesmo tempo não abrir mão das tecnologias, o docente pode lançar mão de recursos didáticos, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Na área da História, nada se fala, se estuda ou pesquisa sobre os recursos didáticos. Fala-se muito no uso de linguagens e fontes. As fontes históricas são inseridas na sala de aula, porém não são utilizadas como documentos históricos e sim como ilustração de conteúdos, ou seja, recursos didáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do ano de 1998, consideram o trabalho com documentos históricos, algo que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas. Neste caso as fontes seriam como nos ensina Marc Bloch (2002), documentos que fazem a conexão entre presente e passado, entre o tempo que o pesquisador vive/estuda e o objeto por ele estudado. No mesmo caminho, em sua discussão sobre a importância de estudar e proteger a memória e as fontes

históricas, André Paulo Castanha (2006), defende que o uso das fontes enquanto documentos agregam mais conhecimento, compreensão e posicionamento crítico dos alunos.

Dessa forma, a compreensão do conhecimento acumulado historicamente e da própria História são condições indispensáveis tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto para evitar a sua mera reprodução, ou até mesmo sua manipulação em favor de determinados segmentos da sociedade (CASTANHA, 2006, p.1).

No entanto, podemos perceber que as fontes históricas são utilizadas como recursos didáticos, na maioria das vezes, meramente ilustrativos, sem nenhum encaminhamento metodológico que possibilite ao aluno situar, entender e compreender o documento como produto de um contexto específico, produzido sob determinadas condições também específicas e particulares. Esse uso das fontes apenas como ilustração ou afirmação de um conteúdo já trabalhado, demonstra a ânsia dos professores em dar realidade a um relato histórico, comprovar, atribuir caráter de comprovação, de verdade acerca daquilo que foi dito, como podemos ver em Pereira e Seffner (2008):

Um bom exemplo disso pode ser visto numa aula de história na qual o professor afirma as punições definidas para a Alemanha como decorrência da derrota na Primeira Guerra Mundial e, em seguida, mostra artigos do Tratado de Versalhes que corroboram suas afirmações. O problema não é o fato de o professor levar o referido documento para a sala de aula, mas utilizar a fonte para confirmar o que mencionou sobre o final da Guerra, procedimento que define o caráter de provado documento e o caráter submisso do relato à fonte (PEREIRA & SEFFNER, 2008, p.122).

Na maioria das vezes, os professores utilizam-se das fontes como no trecho acima, para corroborar com suas afirmações e não as problematizam. Estão preocupados em provar o fato. Não se colocam na posição de mediador para que seus alunos por meio de indagações acerca da problematização, possam criar sua própria interpretação da história, de acordo com a experiência vivida por cada um. Destacamos ainda, que dessa maneira os alunos não compreendem a especificidade de cada fonte e nem a sua utilidade.

Em nossa visão, esta forma de utilizar a fonte, caracteriza-a como um recurso didático. Segundo definição do Moderno Dicionário de Português Michaelis (2009), a palavra recurso tem sua origem no latim, *recursus*, e nos significados terceiro e quarto do referido dicionário refere-se aquilo de que se lança mão para vencer uma dificuldade ou um embaraço, meio apropriado para chegar a um fim difícil de ser alcançado. Já didático/didática, também com origens no Latim, *didaktikós/ didaktiké*, refere-se em seus significados como relativo ao ensino e escola, ou então a arte de ensinar. Assim sendo, o significado conjunto de recurso didático, se dará como apoio ao professor, algo que facilitará seu trabalho em sala e a transmissão do conteúdo da melhor maneira possível.

Para Eliana Bravim (2006), os recursos didáticos são imprescindíveis nos processos de ensino aprendizagem e ao discutir a utilização desses recursos, ela nos aponta que:

Defendemos que eles são mediadores tanto no trabalho dos educadores nos momentos em que expõem os conteúdos escolares como nos trabalhos de grupo dos alunos, momento em que realizam reflexões sobre o conteúdo escolar abordado na aula (BRAVIM, p. 2, 2006).

Apontados como possibilidades de transformação do ensino e encontrados com cada vez mais abundância, os recursos didáticos ainda dificilmente são discutidos durante os cursos de formação docente (SOUZA, 2007). Na área de História, poucas são as pesquisas e estudos em relação ao tema. Frente a este panorama, encontramos professores com dificuldade em entender a temática e assim realizando, muitas vezes, o uso meramente simplificado e banalizado das ferramentas à disposição, como mapas, projetores multimídia, livros, iconografias, filmes etc.

Observando especificamente o uso das fontes históricas, não acreditamos que seu uso enquanto material didático seja equivocado, ao contrário, acreditamos que este fator possa enriquecer o trabalho nas aulas de História, facilitando o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos e tornando a aula mais dinâmica.



Uma ressalva importante a se fazer e que fortalece o argumento para utilização da fonte enquanto recurso didático é a maneira como o aluno pode se apropriar socialmente de determinado recurso. No entanto, a utilização deve se dar de maneira proposital e anteriormente planejada, ou seja, ao pensar a fonte enquanto recurso didático, o professor deve ter domínio de como a fonte foi produzida e do seu contexto de produção.

Desta forma, o professor poderá expor o conteúdo apoiado em sua fonte, problematizando com os alunos o que está sendo trabalhado. Como afirma Bravim (2006), para o uso de qualquer recurso didático o professor deve estar preparado, assim, o professor de História deve conhecer a sua fonte, entendê-la como tal, saber explorá-la enquanto documento histórico, realizando as críticas necessárias. E caso opte por utilizar sua fonte como um recurso didático, deverá municiar-se do conhecimento prévio sobre o documento em questão, podendo, na sala de aula, utilizá-lo sem complicações, deixando claro para o aluno a importância da fonte, a especificidade de cada uma e as maneiras de explorá-las.

### **A fonte como recurso didático**

Após compreendermos as necessidades de mudar o paradigma no ensino de História, conceituarmos fonte histórica e recurso didático e estabelecer relações entre ambos, resolvemos desenvolver uma prática de ensino utilizando a fonte como recurso didático. Com base na obra de Eduardo Frutuoso e Antonio Lopes, *A vida a bordo nas naus da Carreira da Índia* de 1995 procuramos entender o contexto social, cultural e político-econômico de Portugal no início do século XVI.

A micro-história a luz do pensamento de Giovanni Levy (1967), apesar de não ter se constituído enquanto uma escola ou disciplina específica, tem suas relevâncias e de suas experiências extraímos a nossa maneira de observação. Com seu foco reduzido, uma temporalidade e objetos específicos, essa corrente teórica foi de fundamental importância para nossa análise, pois facilita os estudos de pequenas comunidades e mesmo indivíduos.

10.4025/6cih.pphuem.574

Em nossa aula, propomos aos alunos que se imaginassem parte da tripulação de uma nau, alargando os horizontes da sala de aula e rompendo com suas barreiras. A comparação entre a situação da Nau, que em nosso recorte torna-se espelho de alguns costumes da nação portuguesa, com Portugal, foi de extrema importância, afinal, a proposta era pensar parte da cultura social – política – econômica lusitana por meio das práticas no navio. Desta forma, fomos conectando as ideias, evidenciando os traços da sociedade a bordo.

Os subtópicos por nós trabalhados na aula, a fim de possibilitar o entendimento da sociedade, da cultura, da economia e da política portuguesa foram: a composição da nau, a religiosidade, a relação entre tripulantes e nativos, alimentação, higiene e lazer. Assim, trabalhamos com os alunos alguns excertos da obra, vide exemplos:

De facto, os condicionalismos que rodeavam uma qualquer viagem como as que eram efectuadas pelas naus da Carreira da Índia, com a duração que implicavam, os perigos e sobressaltos que envolviam e os medos que suscitavam, conduziavam inevitavelmente a uma maior aproximação, por parte do homem, da prática religiosa. Um provérbio português da época confirma-o de forma inequívoca: *Se queres aprender a orar, entra no mar*. (Lopes, Frutuoso, 1995).

O seu número estava também dependente das dimensões da embarcação, podendo atingir várias centenas. No século XVII, o viajante Jean Hugues de Linscot (ou Linschotten) afirmava que as naus que faziam esta viagem levavam habitualmente um total de 400 a 500 pessoas (entre tripulantes e passageiros). (Lopes, Frutuosa, 1995)

Providenciar alimentos em quantidade suficiente para todos os passageiros e tripulantes de uma nau da carreira da Índia, era uma tarefa que apresentava graves dificuldades. O biscoito era fundamental em todas as viagens. Era feito à base de massa de farinha de trigo cozida duas vezes. Na Índia, podia fazer-se biscoito a partir de uma farinha extraída da palmeira e que, dizia-se, durava até vinte anos. (Lopes, Frutuoso, 1995)

10.4025/6cih.pphuem.574

Ainda por meio da exposição de slides, utilizamos fotografias da reconstrução de um navio português da época aguçando a criatividade e a imaginação dos alunos. Nós os estimulamos a serem personagens daquela tripulação, assim afloraram ideias de como estes agiriam em certo momento, com determinadas limitações e ainda muitas dúvidas e comparações com a atualidade, dentro e fora dos navios. Lembramos que para cada subtópico, foram apresentadas imagens referentes aos mesmos (pães, biscoitos, bebidas, vestimentas, regiões do navio e ferramentas) aproximando aquela realidade dos alunos, tornando assim o conteúdo mais fácil de ser assimilado.

### **Considerações finais**

A construção de um conhecimento histórico efetivo, que possa relacionar conteúdos de sala de aula, com passado, presente e vida de seus sujeitos se dará pela sincronização do ensino de História às nossas necessidades/atividades práticas e cotidianas. Para criar tal sincronia, acreditamos que algumas mudanças de postura e de formação devem ser repensadas. O sistema educacional precisa criar alternativas para seus professores entenderem o contexto em que vivem e trabalham, que entendam as individualidades dos alunos e instituições de ensino. Professores necessitam de uma formação integral, onde ao perceberem as ideias supracitadas, tomem posturas diferenciadas, melhorando o processo de ensino aprendizagem de História.

Em nossa perspectiva, a mudança de paradigma no sistema de ensino de História é bastante complexa, a formação integral do professor incorre adversidades ainda difíceis de serem superadas, no entanto, de maneira gradual podemos realizar algumas transformações utilizando os recursos a que temos acesso e problematizando sua utilização, transmitindo conhecimento aos outros interessados. Em larga escala, as principais ferramentas a que temos acesso são algumas tecnológicas e outras tradicionais, destacam-se livros, computadores, projetores

10.4025/6cih.pphuem.574

multimídia, imagens, mapas e filmes. Nas aulas de História, as fontes também aparecerem em grande escala, e neste recurso encontramos possibilidade de agregar uma forma interessante de aliar conhecimento comum dos alunos e conhecimento científico da História. A fonte enquanto recurso pode dinamizar as aulas e aumentar interesse de participação dos alunos, assim superando boa parte dos problemas que o ensino de História vem enfrentando.

---

<sup>i</sup> Este trabalho foi desenvolvido por Lopes e Frutuoso com base em relatos e gravuras de viajantes como: padres missionários, membros da nobreza, soldados e mesmo componentes oficiais (pilotos, mestres, marinheiros, cozinheiros, etc.). Nele aparecem compilados os relatos e as gravuras utilizados em nossa prática. Elaborado em 1995 com a intenção de ser publicado na obra História do Quotidiano em Portugal, então em produção pela Editorial Presença, o texto nunca foi publicado oficialmente, sendo exposto nas redes online para livre acesso.

### Referências bibliográficas:

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. Apologia da História, ou o Ofício do Historiador; tradução: André Telles, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

BRAVIN, Eliana. Os Recursos Didáticos e sua Função Mediadora nas Aulas de Matemática: um Estudo de Caso na Aldeia Indígenas Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo. X Encontro Brasileiro dos Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática Belo Horizonte: 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ebapem/completos/11-14.pdf>, acesso em: 15 ago. 2013

Burke, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.

CASTANHA, André Paulo. As fontes e a problemática da pesquisa em História da Educação. Cascavel, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado - Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2011.

LOPES, António; FRUTUOSO, Eduardo. A vida a bordo nas naus da Carreira da Índia. Disponível em: <http://nautarch.tamu.edu/shiplab/projects%20ir%20vidaabordo1.htm>, acessado em: 15 ago. 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Revista Anos 90, v. 15, n. 28. Porto Alegre,

---

2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750> acesso em: 15 ago. 2013

SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, E. de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história, Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília : MEC / SEF, 1998.

SILVA, Isaíde Bandeira da. O livro didático de história e outros recursos: um estudo de caso em Quixadá. IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História Florianópolis, 2011. Disponível em: [www.abeh.org/trabalhos/GT10/tcompleteoisaide.pdf](http://www.abeh.org/trabalhos/GT10/tcompleteoisaide.pdf) acesso em: 15 ago. 2013.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS". Maringá, PR, 2007. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf) f, acesso em 15 ago. 2013