

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

LEITURA MEDIADA DO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO SEXTO ANO

Airton Fernandes de Matos Filho¹
Secretaria da Educação do Estado da Bahia
profairtonmatos@gmail.com

Resumo

Informo a pesquisa que desenvolvo no PROFHISTÓRIA/UNEB a partir do chão da sala de aula, em uma escola pública, na cidade de Salvador, Bahia. Analiso minha própria prática no sexto ano do ensino fundamental no ano de 2019. Deparei-me com a inexistência de material básico para trabalhar, então, lancei-me no desafio da leitura do livro didático de história com e para os estudantes. Pesquiso de que modo a leitura mediada do livro didático de história na sala de aula possibilita a apropriação do conhecimento histórico escolar. Trabalho com os conceitos de mediação em Vygotsky, de dialogia em Bakhtin e de letramento histórico. Utilizo esse instrumental teórico para interpretar de que forma os enunciados do professor e do livro didático variaram em graus de monologia ou dialogia, permitindo que o texto fizesse mais ou menos sentido para o aluno. Observei, que os alunos apresentam dificuldades em desenvolver o letramento histórico. Pretendo refletir sobre como é possível desenvolver a aprendizagem histórica através da leitura do livro didático? Que questões estão em jogo na relação conteúdos histórico e letramento histórico? Como os enunciados orais do professor e os enunciados escritos do livro didático podem possibilitar o letramento histórico?

Palavras-chave: Leitura, livro didático, letramento histórico.

¹Professor do ensino fundamental II, mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado da Bahia - PROFHISTÓRIA/UNEB.

**ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História
Rio de Janeiro/RJ, 2021**

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

3

Introdução

Esta pesquisa está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade do Estado da Bahia. Trata-se de um estudo sobre a própria prática em uma turma do sexto ano do ensino fundamental no ano de 2019. Meu processo de formação e a prática de vinte anos ensinando história na escola pública, lidando constantemente com a falta de material básico para trabalhar, fizeram-me pensar na possibilidade de desenvolver uma estratégia de ensino e aprendizagem com o livro didático.

Comecei a trabalhar em meados de 1998, como professor estagiário em uma escola no subúrbio de Salvador. Na minha primeira aula, desatei a falar, a explicar o assunto. Expliquei a importância da história, abordei a divisão quadripartite da história, a pré-história e suas subdivisões. Pouco escrevi no quadro. Tinha poucos recursos, havia poucos livros didáticos na escola, mas não os usava, e os alunos pareciam surpresos com a minha pouca idade. Ao final da aula perguntei: e aí, entenderam? As interrogações estavam estampadas nas faces de estudantes exaustos que demonstravam que não tinham compreendido o ensinado.

A partir dessa primeira aula e nas seguintes, fui constatando que para que os alunos e alunas tivessem a percepção de terem tido uma aula, precisava escrever no quadro negro. Fazer um resumo escrito do assunto, um esquema, pois se passasse a aula toda falando e não anotasse nada na lousa, os alunos reclamavam que o professor deles falava sem parar e eles não entendiam. Nas aulas subsequentes até o final daquele ano de 1998, os meus estudantes relatavam que sem um apontamento no quadro não tinham acesso ao conteúdo da disciplina. A ideia que eles tinham era a de que se apenas explicasse o assunto e não escrevesse, não deixasse nada registrado no quadro sobre o conteúdo dado, era como se não estivéssemos tendo uma aula.

Enquanto professor iniciante, acreditava que a possibilidade de ter acesso aos conteúdos transformaria a realidade dos alunos. Acreditava também que a minha fala era o mecanismo que transmitiria esse conteúdo. Tinha a concepção tradicional de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

4

linguagem, acreditava que um emissor transmitia informações a um receptor. Um jovem professor que também era empirista porque acreditava que o aluno era uma tábula rasa, que não trazia absolutamente nenhum conteúdo e que precisava aprender com a minha palavra. Evidentemente, na época, fazia isso de forma inconsciente, pois tinha apenas dezoito anos e não tinha maturidade para desenvolver essas reflexões.

As condições materiais das escolas colaboraram para que continuasse trabalhando da mesma forma. Escrevia um apontamento no quadro e os alunos copiavam no caderno, depois de algum tempo, explicava o que estava escrito no quadro. Os textos que escrevia no quadro eram preparados com a leitura prévia de livros didáticos que eu tinha acesso, mas os alunos não. Também não utilizava o material didático em sala, pois não estava habituado e por isso, era muito raro que passasse uma atividade diferente. Não pensava, por exemplo, em fazer uma leitura seguida de um debate.

A minha preocupação era fazer com que os alunos se apropriassem do conteúdo de história, mas tinha muita dificuldade em levar o que era debatido na universidade para o espaço escolar (FONSECA, 2008). Pensava que era só seguir a maneira habitual de dar aulas, aprofundar as discussões teóricas, mas não sobre o como dar aulas. Todavia, as discussões na academia iam muito além da questão do conteúdo que deveria ser ensinado. Assuntos que, na época, eu ignorava completamente por imaturidade.

Na minha prática docente, não pedia para que meus alunos memorizassem datas ou nomes. Na medida do possível, estabelecia relações entre o presente e o passado, evitando o anacronismo, mas, enquanto professor, esbarrava na minha falta de conhecimento sobre a linguagem. Para mim, a linguagem era mero instrumento de transmissão de saber.

A minha aula era centrada no professor, a versão da história era a que eu ensinava, a que se impunha como verdade e não havia muito espaço para a reflexão, para a conversa com os alunos. Não os conhecia, os problemas que eles tinham, as inquietações. Tinha dificuldade de me aproximar deles porque trabalhava como se fosse uma máquina na linha de montagem. Minha preocupação básica era fazer o planejamento e cumprir o conteúdo, que continuava a escrever no quadro.

Usei recursos tecnológicos, o computador, na sala de informática da escola, mas era muito difícil a sala estar disponível. Também usei o projetor ou Datashow, mas sempre

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

5

havia a dificuldade de conseguir o material. As dificuldades de acesso à tecnologia me frustraram e como tinha a preocupação em transmitir o conteúdo para os alunos através de uma concepção tradicional de linguagem, retornava ao estilo de aula que predominou até aqui. Copiava o assunto no quadro, dava um tempo para que os alunos copiassem e explicava o conteúdo.

No ano de 2016, passei a ensinar história em uma escola pública localizada em uma área popular de Salvador, pela manhã, com cinco turmas de 6º ano do ensino fundamental. Apesar do amplo espaço, as instalações são precárias e há dificuldade em conseguir material básico para trabalhar.

O ápice das minhas dificuldades ocorreu no ano de 2019, quando não havia nem piloto para que os professores pudessem trabalhar. Também não podia usar Datashow, não havia computador disponível, nem sala de informática, nem mesmo uma biblioteca. Copiar o assunto no quadro e explicar o conteúdo era o que eu sabia fazer, era a minha ideia do que era dar aula e a única saída que havia encontrado, até o momento, para driblar as dificuldades de conseguir recursos para trabalhar.

Como demonstrei, minha prática era a mesma há anos, sempre trabalhei seguindo meus apontamentos, mas agora havia um novo desafio, o que fazer para trabalhar com os alunos, se nem mesmo escrever no quadro branco seria possível? Não tinha como escrever os resumos que fazia, mas percebi que os alunos tinham o hábito de levar os livros didáticos para a sala de aula. Não sabia como trabalhar com o material, mas sabia que ele trazia o conteúdo de história, então, para garantir o acesso ao conteúdo, tive que fazer da leitura do livro didático uma estratégia para dar aula.

Então, em 2019, passei a trabalhar da seguinte forma: lia o livro didático dos alunos antes da aula, selecionava o que seria lido em sala, pois em uma aula de cinquenta minutos não era possível ler todo um capítulo do livro em sala. O material utilizado era o livro didático da coleção editada em 2014 pela editora Moderna, conhecido como Projeto Araribá. O primeiro assunto trata do ofício do historiador. Escolhi trabalhar com o texto principal e não com os boxes, por conta do tempo da aula. Lia um parágrafo do livro em voz alta e os alunos acompanhavam a leitura. Depois, perguntava se eles teriam interesse em continuar de onde tinha parado. Havia momentos em que realizava pausas na leitura

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

6

para explicar certos termos. Algumas vezes conseguia escrever esses conceitos no quadro branco. Uma metodologia que julguei apropriada porque era o que as condições materiais de trabalho permitiam. Não articulava a teoria com a prática porque não conhecia as discussões teóricas sobre a literatura didática, mas senti que os alunos gostaram da leitura coletiva e senti também uma melhora na aprendizagem.

Em meados de 2019, recebi um convite para participar de uma pesquisa-ação², projeto que começou como uma pesquisa exploratória com uma das minhas turmas, mas foi interrompida por conta da pandemia do covid-19. Foi produzido um material de campo que evidenciou desafios que envolviam a leitura do livro didático. No final do ano fui aprovado no processo seletivo para o PROFHISTÓRIA e ingressei na turma de 2020. O material produzido na pesquisa, aproximadamente onze horas de aula gravadas³, será aproveitado e está sendo analisado com o objetivo de transformar os desafios que tive na minha prática docente numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação.

Desenvolvimento

A partir do momento em que resolvi trabalhar com o livro didático e, posteriormente, quando comecei a analisar o material produzido em campo, algumas questões emergiram: como é possível desenvolver a aprendizagem histórica através da leitura do livro didático? Que questões estão em jogo na relação conteúdos histórico e letramento histórico? Como os enunciados orais do professor e os enunciados escritos do livro didático podem possibilitar o letramento histórico? De que modo a leitura mediada do livro didático de história na sala de aula possibilita a apropriação do conhecimento histórico escolar?

² Projeto “A aula de história como prática de conhecimento na educação básica” desenvolvido pelo meu orientador na UNEB. Em 2021, o projeto passou a fazer parte também da iniciação científica do curso de história da UNEB, Campus I.

³ Além das onze horas de aulas, tenho os planos de aula, o livro didático utilizado, o material de apoio e duas entrevistas gravadas que dei ao coordenador do projeto, meu orientador no PROFHISTÓRIA/UNEB.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

7

A partir dessas questões iniciais surgiu meu problema de pesquisa: considerando a aula de história como uma prática de leitura mediada do livro didático, que desafios um professor do 6º ano precisa superar para fazer dela uma operação de conhecimento socialmente significativa para os alunos?

Para enfrentar essa questão, desejo estudar como a leitura mediada do livro didático de história possibilita que a história ensinada faça sentido para uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Descobrir que critérios o docente utiliza para selecionar os textos do livro didático e suas partes para a leitura em sala de aula e se há uma relação entre as especificidades da linguagem/fontes selecionados e as propostas de leitura para cada uma delas. Apurar como o docente lida com as dificuldades de domínio de vocabulário e de conceitos dos alunos durante a leitura. Entender como o professor lida com a necessidade dos alunos em comparar fenômenos situados em diferentes temporalidades e a sua com a finalidade de evitar o anacronismo e analisar os impasses e conflitos sobre diferentes modos com que professor e alunos combinam "palavra minha" e "palavra do outro" no processo de conhecimento.

Para atingir esses objetivos vou lançar mão dos conceitos de leitura em Paulo Freire e Fabiana Andrade, letramento histórico, em Helenice Rocha e Patrícia Azevedo, mediação, em Vygotsky e dialogismo em Bakhtin.

Há várias acepções para o termo leitura, mas de uma maneira geral, entende-se a leitura como uma atividade visual, uma atividade mediadora que põe a criança em contato com os signos. Na realidade, a leitura possui uma dimensão mais ampla do que a interpretação do signo linguístico, que atribuir significado. O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na leitura de mundo (FREIRE, 2006).

Ler não é apenas decodificar um texto, a leitura é mais do que isso, o ato de ler pressupõe atribuir sentido ao texto. A leitura é uma atividade complexa, que não acontece por meio de letras, palavras ou orações, mas por enunciados. O enunciado está relacionado a cultura. (ANDRADE, 2016).

Ao ler, a criança descobre que a palavra tem correspondência com os sinais gráficos. (MARTINS, CARVALHO e DANGIO, 2018). Quando a criança começa a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

8

aprender a ler, aos poucos ela é inserida no mundo da leitura e da escrita, da cultura. Por isso, é impossível falar de leitura e não falar de alfabetização.

De maneira geral, entende-se a alfabetização como o processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever. Nesse processo, a criança não aprende sozinha, de forma espontânea, somente por estar em contato com os textos. Ela também não tem um papel passivo, pois a atividade mental dela é importante (SFORNI, 2010). Na perspectiva histórico-cultural, a alfabetização exige um mediador e uma ação intencional.

Alfabetizar é um ato de conhecimento, um ato político e a compreensão crítica da alfabetização envolve a compreensão crítica da leitura. Para Freire (2006), a alfabetização é uma prática específica que envolve diversos saberes e vários participantes, alunos e um professor especialista encarregado de ensinar as regras de funcionamento do alfabeto e o código alfabético, considerando também o mundo do aluno.

No início, alfabetização se confunde com letramento, mas são conceitos diferentes. Coelho (2016) apresenta o processo da alfabetização ligado ao domínio da leitura e da escrita. A pessoa analfabeta, é incapaz de fazer qualquer uso da língua. Por outro lado, o conceito de analfabeto funcional caracteriza indivíduos capazes de ler e escrever com um certo grau de domínio, mas não um domínio pleno a ponto de utilizar da linguagem escrita e da leitura nas diversas formas que se apresentam nos espaços sociais. Esse conceito de analfabetismo funcional estaria mais próximo do que se discute hoje como letramento. Portanto, alfabetização e letramento são dois processos distintos que geram diferentes problemas para a sociedade brasileira, exigindo medidas pedagógicas distintas e adequadas ao problema da alfabetização e ao problema do letramento.

Letramento vem do termo em inglês *literacy*⁴. Termo que apareceu no século XIX e se refere ao uso social da leitura e da escrita. O termo letramento está relacionado a uma expectativa de desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita e foi posteriormente associado a aprendizagem na escola, como uma condição para a aprendizagem de conhecimentos específicos (ROCHA, 2020).

⁴ Letramento é um termo que tem origem na língua inglesa e que foi aportuguesado como ‘alfabetismo’. Em português do Brasil se usa ‘letramento’. Em português de Portugal, *literacia*. Em francês, *Illestrime*.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

9

Na França e nos Estados Unidos, o termo letramento surgiu para mensurar as habilidades da leitura e da escrita necessárias para a interação das pessoas. No Brasil, o termo foi utilizado pela primeira vez em uma obra no final da década de 1980, mas Paulo Freire foi o primeiro a utilizar o termo alfabetização com o sentido próximo ao de letramento (KLEIMAN, 2005).

É preciso ressaltar que letramento é um termo em disputa, há dissenso sobre o assunto. Há autores que entendem letramento como um aprendizado de uma consciência histórica. Assim, “a operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista...” (CERRI, 2001, p. 101).

Para Lee (2016), o conceito de literacia é o aprendizado da consciência histórica, trata-se do desenvolvimento de uma imagem do passado que permite orientação no tempo. A obtenção da literacia histórica transforma a visão de mundo e permite ações até então inconcebíveis. O conceito envolve tratar o passado como uma ecologia temporal. O autor sustenta que a educação histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm, deve desenvolver e expandir o aparato conceitual e ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento.

Do outro lado, há autores que entendem o letramento como uma abordagem sociocultural da linguagem. Para Patrícia Azevedo, letramento é “um conjunto de práticas culturais de uso da leitura e da escrita, as quais se estruturam permeadas por valores, crenças e sentidos...” (AZEVEDO, 2011, p. 30).

Rocha (2020) considera a noção de letramento como algo amplo e com consequências no ensino escolar de história. A autora apresenta os níveis do letramento segundo Timothy Shanahan, o básico, o intermediário e o letramento disciplinar. O letramento básico está relacionado a habilidades como decodificar, conhecimento de palavras e leitura, desperta para a especificidade de gêneros textuais. O letramento intermediário desenvolve a compreensão e a fluência básica. Desenvolve estratégias de aprendizagens. O letramento disciplinar é relativo as habilidades especializadas em cada área do conhecimento. Portanto, o conceito de letramento foi aplicado ao ensino escolar

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

10

de cada área do conhecimento, daí surge o conceito de letramento em história ou letramento histórico.

O letramento em história “visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos relacionados ao passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações já estabelecidas por historiadores” (ROCHA, 2020, p. 283).

Patrícia Azevedo está de acordo que o letramento envolve o uso da leitura e da escrita, mas ela estudou o letramento no espaço escolar. Sendo assim, afirma que o letramento histórico se estrutura em práticas de leitura e escrita no espaço da sala de aula. A autora compreende a aula de história como “um espaço de letramento que possui um objetivo claro e definido – ensinar história...” (AZEVEDO, 2011, p. 30).

A aula de história é marcada pelas práticas de leitura e ao ler, o leitor tem o contato com um suporte. Interessa para esta pesquisa um suporte específico, o livro didático de história. “É fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 2001, p. 220). Roger Chartier sugere o exame do próprio texto, do objeto que comunica o texto e o ato que o apreende.

Portanto, o livro didático é um suporte para a leitura, definido como uma categoria ideal-típica, designadora de um artefato que apresenta o conhecimento. Suporte para o professor, o manual didático é um mediador no processo de aquisição do conhecimento e facilitador da aprendizagem de conceitos. A obra didática pertence ao setor da indústria cultural, produzido especialmente para a escola, com uma linguagem mais simples para ser lido por todos, obedecendo a princípios pedagógicos (FREITAS, 2019).

Embora não tenha somente a função de apresentar o conteúdo histórico escolar, o livro didático é uma das formas de acessá-lo. A aprendizagem do conteúdo ou dos conceitos históricos não acontece quando o professor, ao perceber que os alunos não sabem o significado de determinada palavra, age intuitivamente procurando o significado do termo no dicionário. Isso não é estabelecer um conceito. Um conceito não é estabelecido com o significado dicionarizado de uma palavra, para que um conceito faça sentido é necessário o estabelecimento de relações (ROCHA, 2020).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

11

A aprendizagem requer a constituição de sentido e para compor o sentido da história ensinada, o professor lida com diversos discursos oriundos de diversos campos do saber, enunciados provenientes do discurso historiográfico, do livro didático e a ‘palavra do outro’. Diferentes enunciados que se cruzam na sala de aula (AZEVEDO e MONTEIRO, 2012).

De acordo com a teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin⁵, a enunciação é produto da interação social, não é algo individual, não pode ser explicada através das condições psicofisiológicas do sujeito que fala porque ela é de natureza social. É o meio social que determina a estrutura da enunciação. O emprego da língua se realiza na forma desses enunciados orais ou escritos. Para o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua...” (BAKHTIN, 2016, p. 16).

O enunciado é a unidade real de comunicação discursiva, tem natureza complexa, ele organiza a atividade mental, modela e determina sua orientação e é através dele que se forma a cadeia de comunicação verbal e acontecem as transformações da língua. Os enunciados podem ser mais monológicos, quando autoritários, ou mais dialógicos, quando há espaço para a palavra do outro. Os enunciados dialógicos estão impregnados da palavra e da consciência do outro. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014).

O dialogismo ou dialogia tem como base a interação de vozes. O discurso em interação com outros discursos. Não é possível entender o dialogismo tendo por base conceitos linguísticos, pois as relações são extralinguísticas, de base sociológica. O dialogismo opera com os conceitos de palavra, enunciado e polifonia (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014).

O dialogismo é a coparticipação “da palavra de um falante dirigida a um interlocutor. Assim a palavra instaura a alteridade, porque é a partir do Outro e da coletividade que ela se atualiza...” (PINHEIRO e SANTOS, 2006, p. 74). Para Pinheiro e

⁵ Mikhail Bakhtin foi um filósofo da linguagem que nasceu em 1895, descendente de uma família da velha nobreza, na cidade de Oriol, Rússia. Ele estudou história e filologia nas Universidades de Odessa e São Petersburgo. Fez parte de um círculo de intelectuais e de artistas que incluía Marc Chagall, Sollertinsky, Vitebsk, V. N. Volochínov e P. N. Medviédiev, conhecido como ‘círculo de Bakhtin’. Bakhtin morreu em Moscou, em 1975.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

12

Santos (2006), o dialogismo comporta a lógica, mas não se reduz a ela. Não é retórica porque não se trata de vencer o outro, não é dialética, mas a incorpora. No dialogismo, as vozes interagem, polemizam e disputam. Contudo, as consciências continuam preservadas e não se estabelece um ponto de vista absoluto que se sobrepõe ao outro.

Para finalizar esta parte do trabalho, o último conceito que abordo na pesquisa é o conceito de mediação, termo que é geralmente empregado como uma atribuição de professores. Porém, a mediação não está somente na ação mediadora do professor, está nos signos e ferramentas, e na ação mediada da linguagem (SIMAN e COELHO, 2015).

O livro didático é um elemento mediador no processo de aquisição do conhecimento. Quando um professor lê os textos para planejar uma aula, por exemplo, estabelece-se uma relação mediada pela leitura. Relação entre o leitor, o autor e o conteúdo (MATTOS, 2006).

O conceito de mediação é fundamental porque a construção e apropriação do conhecimento no interior da escola, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, ou seja, o homem não se relaciona de forma direta com o mundo, a relação dele com o mundo é mediada pelo conhecimento objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos produzido pelas gerações anteriores. Os instrumentos podem ser objetos, como ferramentas, ou signos. Os signos formam a linguagem e são internalizados, transformando-se em instrumentos de mediação (SFORNI, 2009).

Em síntese, é preciso lembrar que a “transmissão racional e intencional da experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercambio durante o trabalho...” (VYGOTSKY, 2005, p.7). Assim, a fala é um importante instrumento mediador e o estudo dos enunciados é fundamental para a aprendizagem da história ensinada.

Considerações finais

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

13

A pesquisa está em andamento, portanto, as palavras que apresento aqui são provisórias. Por enquanto, meus estudos têm apontado três caminhos: o primeiro, no sentido de desenvolver o gosto pela leitura nos estudantes. O segundo, que o letramento histórico e a conseqüente aprendizagem histórica devem ocorrer utilizando diversas fontes, não somente o livro didático, e o terceiro evidencia que em minha prática, houve momentos em que fui mais monológico ou mais dialógico, permitindo maior ou menor grau de interação e discussão.

Em primeiro lugar, destaco a necessidade de desenvolver o gosto pela leitura nos estudantes. Construir sentido na história ensinada implica desenvolver o gosto pela leitura porque ler provoca encontros, assim, os alunos devem ler por ler, ter experiências de leitura e o professor não deve se limitar ao uso do livro didático, pois os textos deles continuam demasiado áridos, descritivos e explicativos, não provocando sensações nos estudantes. Sendo assim, para fazer o estudante gostar de história é preciso fazer com que ele leia por ler diversas fontes e não apenas o livro didático (PEREIRA, 2012).

Com relação ao segundo ponto, o letramento deve ocorrer buscando provocar no estudante um uso do passado, um uso para a vida. O professor precisa trabalhar a concepção de tempo, o tempo de vida, de uma geração e de mundo. Deve trabalhar com as formas de datação, a linha do tempo e os calendários, trabalhar com os conceitos de estrutura e evento e fatores de conexão temporal. E quando possível, estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro. Buscar a leitura de textos que se relacionam com diversas temporalidades, tais como, “Linhas do tempo, tabela, calendários, arvores genealógicas, biografias, gráficos...” (ROCHA, 2020, p. 291). Para lidar com essas questões é importante que o professor faça uma análise do discurso.

Sobre a questão da relação entre diversas temporalidades, Martins, Barbosa e Gabriel (2020) sugerem a prática controlada do anacronismo. Para os autores, o professor de história pode fazer um anacronismo controlado, pois, a aprendizagem não é avaliar se as relações se passaram de um jeito ou de outro, mas se podem ser consideradas plausíveis em função da crença da época. Não se deve pensar a aprendizagem em história em termos de como as coisas eram no passado, mas realizar um exercício de imaginação histórica sobre como as coisas poderiam ou não ter sido.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

14

Por fim, o terceiro e último caminho apontado pela pesquisa sugere que na minha prática, houve momentos em que meu discurso foi mais monológico e outros em que foi mais dialógico.

Em uma aula, por exemplo, estava lendo com os alunos um trecho do livro didático que apresentava a democracia ateniense. Havia uma pergunta no livro pedindo para que eles realizassem uma comparação entre a democracia ateniense e a democracia atual. Alguns alunos responderam que era diferente, argumentando que a sociedade ateniense tinha escravos e a democracia atual não tem escravos.

Confirmei a resposta para os alunos que responderam que a democracia atual é diferente da democracia da antiguidade, mas houve uma contestação. Um aluno questionou a validade da resposta afirmando que na democracia atual os brasileiros trabalhavam que nem escravos para ganhar uma miséria⁶. Houve um confronto entre a ‘palavra minha’ e a ‘palavra do outro’ em que acabei por impor a ‘palavra minha’ de forma monológica porque tentei não incorrer em anacronismo.

No exemplo citado acima, acredito ter sido menos dialógico porque não dei oportunidade para uma maior interação e disputa, pois no dialogismo não se estabelece um ponto de vista absoluto que se sobrepõe sobre o outro (PINHEIRO e SANTOS, 2006), o que evidencia a necessidade de ampliar a reflexão sobre a relação entre a linguagem e o ensino de história na minha prática docente.

⁶ Aula do dia 22/11/2019. Não transcrevi integralmente a resposta do aluno para preservar sua identidade.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

15

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Fabíola Fernandes. Instituto Federal de Educação, Ciências e educação do Ceará -IFCE, Brasil. Reflexão sobre o conceito de leitura e o modo de ler. **Afluente:** revista de letras e linguística. Bacabal, v.1, n.1, jan./jun. 2016.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada:** produção de sentido em práticas de letramento. Tese (doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada e Dialogismo: prática de letramento no sexto ano do ensino fundamental. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 57-80, 2015.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. e MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História, Historiografia e Produção de Sentido em Práticas de Letramento. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt10-2271_int.pdf, acesso em: 15 dez. 2020.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. e ROCHA, Renata M. Reflexões sobre práticas discursivas de letramento: o lugar da escrita autoral nas classes de alfabetização. **Revista brasileira de alfabetização**, n. 14, 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/472>, acesso em: 29/07/2021.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003. P. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Ed. 34, 2016. P. 11-34.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

16

BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2018. P. 1-206.

BAKHTIN, Mikhail. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ª ed. São Paulo, Hucitec, 2014. p. 9-48; 71-132.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n.1, p. 89-96, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993. Cap. 1, P. 15-68.

CERRI, Luís. F.. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**, 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

COELHO, Izac Trindade Coelho. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados**, 7ª ed., Campinas, SP, Papyrus, 2008. p. 59-87.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Disponível em:
<http://docsgoogle.com/file/d/OB17CBePnBxFWVIDY1RnSTdvvbKO/edit>, acesso em: 07/3/21.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. P. 143-148.

KLEIMAN, Ângela. **É preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, Unicamp, 2005.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

17

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e SAVIANI, Demerval. A prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, Maringá, p. 3-13, jan./mar. de 2017.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018.

MARTINS, Marcus L., BARBOSA, Alexandre R. e GABRIEL, Carmem T. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 145-169.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395002>, acesso em 28/07/2021.

PINHEIRO, José Glédison da Rocha e SANTOS, Stella R. dos. **Linguagens e práticas no ensino de história**. Salvador, Quarteto, 2006.

PEREIRA, Newton Mullet. Um encontro com a leitura em história. In: Battisti, Juliana; Pires, Flávia P. S.; Simões, Luciene (org.). **Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica**. V. 1. Porto Alegre, SciBooks, 2012. P. 23-33. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70385>, acesso em: 14 fev. 2021.

PROJETO ARARIBÁ: **História**. 6º ano. 4ª ed. São Paulo, Ed. Moderna (Org.), 2014.

REDMER, Carla Rejane Barz. A importância da leitura para o ensino de história. **Revista Didática Sistemica**, Fundação Universidade Federal do Rio Grande. V. 2, jan./mar, 2006.

ROCHA, Helenice A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Niterói, PPGFE-UFF (Tese de Doutorado em Educação), 2006.

ROCHA, Helenice A. B. A linguagem e o conhecimento no ensino de história: alternativas curriculares e didáticas. **SAECULUM – Revista de História**, 15, João Pessoa, jul./dez. 2006.

ROCHA, Helenice A. B. Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 13, n.2, jul./dez., 2020. p. 275-301.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

18

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf, acesso em 07 abr. 2021.

SIMAN, Lana Mara de Castro e COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.40, n. 2, p. 591-612 abr./jun. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.