

Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar: perspectivas para a formação de leitores em aulas de História

Reading comprehension as part of disciplinary historical literacy: perspectives for the development of readers in History classes

La comprensión lectora como parte del letramento histórico disciplinar: perspectivas para la formación de lectores en clases de Historia



Lisiane Sias Manke*

Marisa Massone**



Resumo: O texto problematiza conceitos que subsidiam o processo de formação leitora na área de História, com o propósito de discutir perspectivas teóricas e práticas para essa formação, com recorte espacial no Brasil e na Argentina, embora a discussão teórica abarque contextos mais amplos. A formação leitora é concebida não como um conjunto de ações isoladas, mas como um processo integrado que articula letramento linguístico e letramento histórico. Parte-se da apresentação do conceito de leitura, compreendido como elemento fundamental para situar as atribuições e responsabilidades do/a professor/a de História que, de forma consciente, assume o compromisso com a formação leitora ao promover o letramento histórico dos/as estudantes. Ao tratar da compreensão leitora como dimensão constitutiva do letramento histórico, o texto aborda o letramento enquanto uso social da língua escrita, bem como o letramento histórico disciplinar, situando na interseção entre ambos a aprendizagem histórica. Por fim, são apresentadas orientações didáticas fundamentadas nos conceitos discutidos, visando à realização de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem histórica nas aulas de História.

Palavras-chave: Letramento; letramento histórico; compreensão leitora.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Pelotas. <https://orcid.org/0000-0001-5085-8791>

** Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professora Adjunta a cargo da Cátedra de Ensino de História da Universidade de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-4186-0934>



Abstract: The text problematizes concepts that support the process of reading development in the field of History, with the aim of discussing theoretical and practical perspectives for this formation, with a spatial focus on Brazil and Argentina, although the theoretical discussion encompasses broader contexts. Reading development is conceived not as a set of isolated actions, but as an integrated process that articulates linguistic literacy and historical literacy. It begins with the presentation of the concept of reading, understood as a fundamental element to situate the roles and responsibilities of the History teacher who, consciously, commits to reading development by promoting the historical literacy of their students. In addressing reading comprehension as a constitutive dimension of historical literacy, the text discusses literacy as the social use of written language, as well as disciplinary historical literacy, locating historical learning at the intersection of both concepts. Finally, it presents teaching guidelines based on the discussed concepts, aimed at implementing pedagogical practices that foster historical learning in History classes.

Keywords: Literacy; historical literacy; reading comprehension.

Resumen: El texto problematiza conceptos que sustentan el proceso de formación lectora en el área de Historia, con el propósito de discutir perspectivas teóricas y prácticas para dicha formación, con un recorte espacial en Brasil y Argentina, aunque la discusión teórica abarque contextos más amplios. La formación lectora se concibe no como un conjunto de acciones aisladas, sino como un proceso integrado que articula el alfabetismo lingüístico y el alfabetismo histórico. Se parte de la presentación del concepto de lectura, entendido como elemento fundamental para situar las atribuciones y responsabilidades del/de la profesor/a de Historia que, de forma consciente, asume el compromiso con la formación lectora al promover el alfabetismo histórico de los estudiantes. Al abordar la comprensión lectora como dimensión constitutiva del alfabetismo histórico, el texto analiza el alfabetismo como uso social de la lengua escrita, así como el alfabetismo histórico disciplinar, ubicando en la intersección de ambos la noción de aprendizaje histórico. Finalmente, se presentan orientaciones didácticas fundamentadas en los conceptos discutidos, con el fin de desarrollar prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje histórico en las clases de Historia.

Palabras-clave: Alfabetismo; alfabetismo histórico; comprensión lectora.



Introdução

A crise na formação leitora, evidenciada por avaliações externas como o PISA¹, atinge de modo semelhante países da América Latina. Como formadoras de professores/as no Brasil e na Argentina, nossos países de origem, podemos constatar na prática as questões que envolvem a leitura e a escrita na aprendizagem histórica, considerando a complexidade dos fatores sociais, culturais e locais de cada país. Embora esse problema já figure na agenda pública há anos, a pandemia de COVID-19 intensificou drasticamente o debate, revelando que as desigualdades sociais e econômicas estruturam não apenas o acesso à cultura escrita, mas também à *cultura* digital, limitando o desenvolvimento do letramento em um mundo conectado. Nesse cenário, o debate sobre a leitura ganha espaço na ordem social, com organizações internacionais, autoridades nacionais e estaduais, professores, especialistas em formação de professores/as, sindicatos e famílias, expressando preocupação, a qual a imprensa também ecoa. Diante disso, surge a questão central: quais áreas do conhecimento devem assumir o compromisso com a formação de leitores? A resposta é inequívoca: todas. A leitura não é uma habilidade estanque, mas um processo contínuo de formação que permeia todo o currículo escolar, exigindo uma abordagem transversal e colaborativa.

Neste texto nos interessa problematizar conceitos que possam contribuir com o processo de formação leitora na área de História. Assim, temos por objetivo discutir perspectivas teóricas e práticas para a formação leitora em aulas de História, não como ações separadas, mas que interagem nos processos que envolvem o letramento linguístico e o letramento histórico. Para tanto, a partir de breve revisão bibliográfica, apresentamos o conceito de leitura ora empregado de modo que se possa discutir quais seriam as atribuições e implicações para o/a professor/a de História que, conscientemente, assume o compromisso com a formação leitora ao promover o letramento histórico dos/as estudantes.

Ao considerar a relevância em discutir os processos de constituição da compreensão leitora no âmbito do ensino de História, partimos da perspectiva crítica do ato de ler, a partir de Paulo Freire, ou seja, a leitura “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p. 9). Desta forma, o autor vincula a leitura da palavra escrita com a construção da cidadania, em uma relação dinâmica entre o texto e o contexto. A leitura como prática social estaria associada à experiência interpretativa do passado em conexão com o presente e as perspectivas futuras. Assim, se apresenta como instrumento de reflexão para pensar outras experiências sociais possíveis. A leitura da palavra que sucede a leitura do mundo, conforme Freire (1989), oferece a possibilidade de empoderamento social, desde que ultrapasse a lógica de dominação, que muitas vezes se sustenta no poder da legitimidade do escrito para classificar e excluir socialmente.



Compartilhamos, assim, da compreensão de que “o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é uma etapa importantíssima nesse processo” (Seffner, 2001, p. 119). Na escola, a disciplina de História, assim como as diferentes áreas do conhecimento, ao assumirem o compromisso com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, estão comprometendo-se com a formação de cidadãos conscientes da sociedade em que vivem. Desse modo, não atribuímos à capacidade de ler e escrever todo o peso da atuação cidadã; defendemos, sim, que a leitura e a escrita são ferramentas cruciais de atuação social, contanto que não reproduzam a exclusão social. Isso significa evitar um ensino focado apenas na decodificação, na reprodução ou na transcrição, bem como na extração de sentidos que estariam prontos no texto.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo interativo de construção de significados em que a contribuição do leitor é tão, ou mais, decisiva do que a do autor, pois “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros” (Chartier, 1990, p. 123). Para Chartier, a apropriação de um texto é estabelecida no cruzamento entre os conhecimentos do leitor, os elementos que constituem o texto (conteúdo, vocabulário, construção narrativa) e a materialidade do suporte utilizado na leitura (manuscrito, impresso, digital). Sendo assim, o leitor produz sentidos a partir da relação que estabelece entre o conteúdo e o formato do texto e os seus conhecimentos, mesmo que esteja “sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada” (Chartier, 1990, p. 123). Como bem discute Chartier (1990), ao encararmos a leitura como uma atividade produtora de significados por leitores ativos, é fundamental reconhecer simultaneamente a liberdade irrestrita do leitor e os condicionamentos que buscam limitá-la.

Sendo assim, a apropriação de um texto é resultado da construção de sentidos pelo leitor ao interagir com as intenções do autor. Nessa mesma perspectiva, Angela Kleiman, ao considerar a compreensão leitora como um processo cognitivo complexo, a define como:

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte *o que* e *como* se compreende. [...] Além do texto e do leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante



na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados (Kleiman, 2014).

Para a autora é no cruzamento dos três elementos – texto, leitor, interação comunicativa – que se situa a compreensão leitora, aquilo que o leitor irá destacar e inferir a respeito do conteúdo lido, como irá mobilizar seus conhecimentos prévios, e produzir novos sentidos em resposta ao texto lido. Assim como Kleiman sugere, em relação ao quarto elemento na compreensão leitora, Chartier (1990) também considera ser indispensável levar em conta o modo como os textos são manejados pelos leitores na atividade de leitura. A história da leitura contempla diferentes usos do texto, em práticas que mudam a depender da época, do meio social em que o leitor está inserido, da instituição e das normas sociais que determinam a leitura nessa instituição, ou mesmo, dos desejos e/ou objetivos de cada leitor.

No mesmo sentido, a escola produz uma forma particular de ler (e escrever). Na sala de aula, a leitura torna-se um ato social: longe da concepção “moderna” de leitura individual e silenciosa, a leitura ocorre em meio à interação com a oralidade, onde docente e estudantes intervêm, definindo os meios de interpretação e os propósitos da leitura. O/a professor/a atua nessas práticas ao ler, orientar, reformular e socializar as interpretações dos/as estudantes, organizando a construção de sentidos (Rockwell, 2001).

Ao caracterizar as práticas que levam a diferentes apropriações dos textos que circulam na sociedade, e na escola, estamos considerando que não há um modo de ler, um sentido único do texto e um leitor ideal, mas que ao pensarmos a formação leitora possamos ter em mente leitores que sejam capazes de questionar e refletir sobre o que leem, e sobre si mesmos enquanto leitores. De modo mais objetivo, partimos do entendimento de que a “leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica” (Bicalho, 2014), sendo a decodificação uma das habilidades exigidas do leitor, ao realizar o processo de juntar letras para formar sílabas, palavras e frases. Na ação de decodificação, o leitor vai estabelecendo relação entre o conteúdo do texto e os seus próprios conhecimentos, para, assim, construir “unidades de sentido”. Trata-se de uma prática que envolve habilidades cognitivas e interação social, ou seja:

A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos

(o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (Bicalho, 2014).

Em diálogo com Bicalho (2014), Isabel Solé (2003, p. 29) destaca que as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas possibilitaram compreender a leitura como uma atividade cognitiva complexa, que requer estratégias de aprendizagem para além dos anos iniciais. Desse modo, concebemos o papel dos/as professores/as de História não como alfabetizadores, mas como mediadores no processo de formação da compreensão leitora, por meio do desenvolvimento de estratégias cognitivas que possibilitem a aprendizagem histórica e a leitura como atividade social.

Na continuidade, trataremos do conceito de letramento, como habilidades que possibilitam o uso social da língua escrita, além de discutirmos o letramento histórico disciplinar, definido como o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área de História no âmbito escolar, e a confluência de ambos os conceitos na aprendizagem histórica. No segundo tópico, buscaremos definir a compreensão leitora em História enquanto prática necessária para o letramento histórico. Por fim, definiremos algumas orientações didáticas que partem dos conceitos em discussão para a realização de práticas envolvendo a aprendizagem de História.

Letramento histórico disciplinar: em que consiste este conceito?

O letramento histórico disciplinar exige compreensão leitora, entendida como parte do processo de letramento histórico. Assim, inicialmente, se impõe a necessidade de compreender o termo “letramento” em suas diferentes acepções. Para tanto, buscamos definir o conceito de letramento associado ao de alfabetização conforme discute Magda Soares (2004), ao problematizar a construção, a partir da década de 1980, do conceito de *letramento* no Brasil, de *illettrisme* na França, de *literacia* em Portugal, e de *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, o que envolveu aprofundamento teórico nas áreas de educação e de linguagem. A autora entende que alfabetização e letramento seriam processos interligados e associados, mas com especificidades próprias. A alfabetização é o meio pelo qual ocorre a aquisição do sistema convencional de escrita, alfabético e ortográfico, no contexto e por meio da aprendizagem do sistema de fonema-grafema, ao passo que, o letramento, estaria relacionado ao desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita (Soares, 2004). Desse modo, alfabetização e letramento estariam inter-relacionados, envolvendo a aprendizagem e o uso social da leitura e da escrita. Ao contextualizar a criação do conceito de letramento, a autora o define como:

O desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que

precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (Soares, 2014).

Aos conceitos de alfabetização e letramento se soma, com delimitação bastante tênue, o conceito de “culturas do escrito”, que conforme Galvão e Frade (2016), abarca um conjunto mais amplo de objetos e abordagens relacionadas ao escrito. No verbete Cultura Escrita do glossário Ceale, Ana Galvão, diferencia o termo letramento do termo culturas do escrito, considerando que “o letramento se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita” (Galvão, 2014), sendo uma das dimensões das culturas do escrito. Assim, o termo culturas do escrito contempla os usos sociais da leitura e da escrita, e amplia o entendimento de tais práticas ao considerar “que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social”, incluindo o “papel ativo ocupado pelos sujeitos na produção das culturas do escrito” (Galvão, 2014). Ao reconhecer que existem variados modos de se relacionar com o escrito na sociedade contemporânea, a autora chama atenção para a relevância dos professores não privilegiarem apenas um desses modos, mas de ampliarem as abordagens e valorizarem, nas práticas escolares, os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida dos estudantes, das famílias e das comunidades.

No mesmo sentido, ao considerar que esses fenômenos somente podem ser compreendidos em sua historicidade, Anne-Marie Chartier (2016, p. 288) define letramento como a “capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários”. Assim, a partir da história do letramento e do ensino da leitura, Chartier chama atenção para as diferenças que envolvem a época e a sociedade, uma vez que a leitura possui uma história, e os estudos históricos demonstram que as capacidades esperadas mudam significativamente a depender das demandas sociais e do modelo dominante atribuído por autoridades reconhecidas². Desse modo, haveria múltiplos letramentos, relacionados às normas sociais e culturais de cada sociedade. Frente a tal pressuposto, podemos questionar: quais seriam as habilidades que envolvem a capacidade de ler e escrever de forma adequada e eficiente nos tempos atuais, tão imersos nas tecnologias digitais?

Harvey J. Graff (2016) problematiza o mito do letramento³, ao contestar a crença na superioridade da escrita para a cognição e o controle social, e convida a uma compreensão mais crítica sobre escrita e cultura, seguindo Freire (1989) ao propor “ler a palavra e ler o mundo”. Nesse contexto, a cultura digital introduz novas camadas de complexidade. Como analisa Paula Sibilia (2011), as tecnologias contemporâneas reconfiguram a subjetividade e as modalidades de atenção, deslocando o sujeito de uma cultura da profundidade (típica do livro) para uma cultura da conexão e da fragmentação. O desafio para o letramento histórico, portanto, não é apenas superar o mito da

escrita salvadora, mas compreender como as novas tecnologias alteram a experiência de leitura.

Nessa perspectiva, Graff (2016, p. 246) defende a retomada da noção de escrita (ler a palavra) como forma de expressão, comunicação e desempenho em diferentes mídias e seus modos de acesso, assim como a retomada da noção de cultura (ler o mundo) como diferentes formações e operações. Para tanto, o autor indica a necessidade de maior atenção às formas e ambientes de aprendizagem, além dos meios de acesso, as formas de fazer sentido, as expressões de significado e os modos de transmissão. Tais elementos são essenciais para romper com percepções arraigadas e ampliar noções dicotômicas, como, por exemplo, oral e letrado, escrito e impresso, impresso e digital. Essa abordagem possibilita visões mais críticas e menos salvacionistas em relação ao poder do escrito, focadas na compreensão das práticas e dos usos, o que é ilustrado por Graff através de uma citação do intelectual norueguês Johan Galtung (1976 *apud* Graff, 2016, p. 248):

O que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse letrado? Resposta: não muito, pois o mundo está amplamente estruturado em determinado modo que está preparado para absorver esse impacto. Mas se o mundo inteiro fosse de indivíduos letrados, autônomos, críticos, capazes de traduzir ideias em ações de maneira individual ou coletiva – aí sim o mundo mudaria.

Partindo dessa compreensão ampliada das práticas de leitura e escrita, que valorizam o papel ativo dos sujeitos, a escola assume um papel central na formação de indivíduos autônomos e críticos. Ao reconhecer o letramento como uso social da língua e incluir no currículo os diversos modos de relação com o escrito, a instituição “permite que o trabalho escolar transforme a leitura e a escrita em instrumentos de luta em uma sociedade desigual” (Galvão, 2014).

Contudo, sabemos que a formação leitora enquanto prática social contrasta com um currículo escolar pautado em um conjunto de competências e habilidades progressivamente desenvolvidas, que visa ensinar e aprender conteúdos que permitam ao indivíduo se inserir no mercado de trabalho. O que se traduz em uma perspectiva na qual o conteúdo é central, na contramão de uma abordagem de ordem sócio-histórica e cultural, que considera a relevância da aprendizagem a partir do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. Como bem considera Kleiman ao tratar do ensino e aprendizagem de língua materna:

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados seqüencialmente do mais fácil ao mais difícil (Kleiman, 2007, p. 9).



Para a autora, quando a aprendizagem não está centrada na lógica dos conteúdos, a pergunta que orienta o planejamento deixa de ser “qual a melhor sequência de apresentação dos conteúdos?” e passa a ser “quais os textos são significativos para o aluno e sua comunidade?” (Kleiman, 2014, p. 5-6). Tal pergunta, de ordem sócio-histórica e cultural, exige do/a professor/a o conhecimento profundo dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos no processo de aprendizagem e letramento, sem que esses necessariamente sejam nomeados, classificados ou listados previamente aos/às estudantes.

No que se refere à aprendizagem do conhecimento histórico, é possível partir do mesmo entendimento do letramento como prática social, de modo que o letramento histórico possa contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreenderem os problemas sociais em que estão inseridos por diferentes perspectivas, considerando os diversos processos históricos que constituem a sociedade, o que certamente requer mais do que uma lista de conteúdos, organizados de forma cronológica, com pontos a serem memorizados para as avaliações escolares.

Ao tratarmos de letramento histórico consideramos que a formação histórica dos sujeitos ocorre em diferentes espaços sociais, mas centramos a discussão nos processos que envolvem o ensino de História na instituição escolar. Para tanto, recorremos ao conceito de *letramento disciplinar*, discutido por Rocha (2020), definido como a expectativa escolar de apropriação da linguagem científica de cada campo de conhecimento, com requisitos epistemológicos (da ordem do objeto do conhecimento), e também linguísticos. Ao longo do processo de escolarização haveria o desenvolvimento de habilidades específicas de cada área do conhecimento, o que ampliaria o repertório de saberes e a formação do indivíduo letrado:

O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização. Este é um dos fatores de tensão em torno dessa noção ambígua e disputada em seus sentidos. Quando um professor se queixa que um aluno chega ao 6º ano sem saber ler ou escrever, ele se refere a um letramento específico, anterior ao disciplinar (Rocha, 2020, p. 278).

Ou seja, os professores referem-se ao letramento linguístico como base para o letramento disciplinar, processos que são intrinsecamente interligados. Por essa razão, como dizíamos, o conceito de competências predominante nos currículos da Europa e da América Latina, é insuficiente. Não existe uma competência leitora universal, mas práticas situadas e contextualizadas, vinculadas aos saberes específicos de cada campo. Assim, embora a leitura, enquanto prática social complexa, ultrapasse a lógica das competências, os currículos nacionais do Brasil e da Argentina ainda carecem de uma proposta efetiva que articule a aprendizagem da ciência histórica com o desenvolvimento do letramento linguístico.





Ao considerarmos os índices de letramento social da língua escrita no Brasil, assim como na Argentina, países com histórico de ampliação do acesso à escolarização na segunda metade do século XX, é possível constatar que parte importante da população não atingiu nem a proficiência em leitura e escrita, nem o uso social da língua para a ampliação de conhecimentos disciplinares, entre eles, o histórico. Contudo, Rocha (2020) considera que uma alternativa possível para o êxito no desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares estaria no processo contínuo entre letramento inicial (da língua escrita) e letramento disciplinar, tendo como parâmetro a expectativa educacional relativa ao letramento disciplinar de países anglófonos, nos quais os documentos curriculares incluem a aprendizagem da leitura e da escrita em todas as disciplinas. Nesse entendimento, o letramento disciplinar, entre eles o histórico, articula a construção dos saberes históricos com o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e escrita (Rocha, 2020, p. 279-280).

Para aprofundar o conceito de letramento no ensino de História, retomamos a base teórica do letramento histórico (ou *literacia*⁴ histórica), sustentada por autores como Jörn Rüsen (2011), Peter Lee (2006), Isabel Barca (2018) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2020). Para esses estudiosos, o letramento vincula-se diretamente ao desenvolvimento da consciência histórica (Barca, 2018, p. 114), entendido como a capacidade de utilizar experiências do passado para interpretar o mundo e orientar ações futuras⁵. Assim, o letramento histórico constitui a base da aprendizagem histórica, definida por Rüsen (2011, p. 43) como um “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo”. Esse processo opera por meio de três dimensões: experiência, interpretação e orientação. Em suma, a aprendizagem histórica confere sentido ao passado, permitindo a compreensão do presente e a orientação da vida prática, estabelecendo-se de forma desejável apenas quando há equilíbrio entre essas três operações, como discute Rüsen: “Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre?” (Rüsen, 2011, p. 84).

As considerações de Jörn Rüsen no que se refere a utilidade do conhecimento histórico, enquanto conhecimento que deve ultrapassar o senso comum, ou mesmo, o passado pelo passado como conteúdo a ser decorado, para ser um conhecimento que ofereça sentido e orientação à vida prática, possibilita, segundo Peter Lee, a construção de princípios para um conceito de *literacia* histórica:

Uma primeira exigência da *literacia* histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante. Isso sugere que os alunos devem entender,



por exemplo: - como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; - que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais [...]; que as considerações históricas não são cópias do passado [...] (Lee, 2006, p. 136).

Portanto, a *literacia* histórica passaria pela noção de ciência histórica, no sentido de compreensão dos princípios básicos da produção do conhecimento histórico, partindo da operacionalização do conceito de “evidência”. Os estudantes seriam conduzidos à ideia de “compromisso com a indagação” do passado, a partir de um vocabulário especializado, e do entendimento do que seriam as variações de perspectivas sobre o passado. No mesmo sentido, Isabel Barca considera o processo de *literacia* histórica, ao afirmar:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir de evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes (Barca, 2018, p. 115).

Para Schmidt (2009), a *literacia* histórica envolve ensinar a usar as ferramentas que os historiadores utilizam para produzir história, reforçando a ideia de que o letramento histórico é compreendido como a instrumentalização oferecida pela ciência histórica para o uso social do conhecimento histórico em situações da vida prática. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas para tal competência, a autora destaca a necessidade de aprender a ler, questionar e interpretar os documentos históricos (que certamente podem estar em linguagem escrita, visual e/ou oral), e construir narrativas em forma de escrita, de desenho ou em outras linguagens.

Para tanto, o uso da língua escrita é parte fundamental do processo de letramento histórico, independente da linguagem que as fontes históricas se apresentem, ou mesmo, do recurso utilizado para construção da narrativa histórica. Aisenberg (2005) considera que aprender a ler em história é o mesmo que aprender história:

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia (Aisenberg, 2005, p. 101).



Assim, retomando e sintetizando, o letramento histórico disciplinar envolve ler variadas fontes, relacionar fatos, analisar evidências, produzir narrativas em múltiplas linguagens e compreender os procedimentos de construção do conhecimento histórico. Nesse processo, a compreensão leitora é parte constitutiva do letramento histórico. Embora as propostas curriculares e estudos acadêmicos ainda pouco considerem, é por meio da leitura e da escrita que se viabiliza o exercício de interpretação e produção do saber histórico. Trata-se de práticas em desenvolvimento contínuo ao longo da escolaridade, das quais depende não apenas o êxito na aprendizagem disciplinar, mas também a capacidade de atuação social dos indivíduos e das comunidades.

Compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar

Até aqui construímos o entendimento sobre o conceito de letramento da língua escrita, enquanto uso social da leitura e da escrita, assim como, de letramento histórico, como a instrumentalização advinda da ciência histórica para o desenvolvimento da consciência histórica. Tais conceitos nos ajudam a alcançar o sentido do termo *compreensão leitora em história*, que buscamos definir como a apropriação da leitura que possibilita a aprendizagem da História. Nesse sentido, compreendemos que o letramento histórico disciplinar envolve habilidades como decodificação, fluência, distinção dos tipos de textos, vocabulário específico, compreensão e interpretação, o que necessita de estratégias de ensino, simultaneamente à produção dos saberes próprios à ciência histórica, tais como: ler para contextualizar, para identificar multicausalidades e multiperspectivas dos atores sociais frente à atuação política, social e cultural em diferentes contextos históricos. Em outras palavras, entendemos a *compreensão leitora em história* como a produção de sentidos sobre a experiência histórica que servem de orientação para a vida prática.

Há consenso em relação ao fato de que os/as estudantes continuam a aprender a ler e a escrever enquanto aprendem história, o que requer permanente construção de estratégias para o desenvolvimento de tal capacidade⁶. Ao tratar do tema, centramos a discussão no que se refere à compreensão leitora em História. Por motivos analíticos, discutimos as especificidades relacionadas somente à leitura, mesmo considerando que ler e escrever sejam práticas inseparáveis⁷ quando se trata de aprendizagem escolar, muito embora, historicamente, a leitura e a escrita tenham sido claramente diferenciadas no contexto escolar, quando primeiro se ensinava a ler e depois a escrever. Sendo possível ainda considerar que, na cultura escolar, coexistem elementos do passado que são ressignificados, como bem destaca Massone ao afirmar: “Na escola, ensina-se mais a ler do que a escrever, uma questão que se reforça com os discursos sobre a crise da leitura, que obscurecem a escrita” (Massone, 2024, p. 88, tradução nossa). Talvez este seja um dos motivos que nos levam a discutir a relevância de ler



para aprender história como ponto de partida, em detrimento dos sentidos da escrita na aprendizagem histórica.

Ao centrarmos o foco na leitura, observamos os estudos de Aisenberg (2012), que denunciam a forma como a linguagem textual é utilizada nas aulas de história: “Nas aulas de História não se ensina a ler, simplesmente se utiliza a leitura.” (Aisenberg, 2012, p. 269, tradução nossa). Para a autora, ao analisar o contexto escolar argentino na escola primária, as aulas de História normalmente são baseadas em textos resumidos, para que as dificuldades de compreensão leitora sejam minimizadas, pois o texto, por vezes, apresenta-se como um complicador necessário para a aprendizagem histórica, frente às dificuldades de leitura. Desta forma, textos simplificados tornam-se a base para que os/as estudantes localizem e reproduzam informações pontuais a partir de micro questionários sobre o conteúdo histórico. Muitas vezes, esses micro questionários podem ser respondidos sem que se compreenda o texto lido. Nesse caso, a leitura não é considerada como um trabalho inerente à construção do conhecimento histórico, apenas oferece subsídio para a busca de informações, ou seja, ensinar História não requer ensinar a ler. Tal concepção, desconsidera o processo interativo de construção de significados que resulta da interação entre o texto e o leitor (Aisenberg, 2012, p. 269). Assim como desconsidera o ensino de estratégias de leitura como fundamental para a aprendizagem histórica, como ressalta a autora: “Ler textos de História e aprender História são dois processos que se fundem em uma mesma atividade: aprendemos História lendo” (Aisenberg, 2010, p. 45, tradução nossa).

Nesse sentido, reconhecer o papel da narrativa textual, da leitura e da interpretação para a aprendizagem histórica nos parece elementar. No entanto, para além disso, é necessário reconhecer a especificidade do texto histórico, constituído por vocabulário e conceitos próprios da ciência histórica. Para Mattozzi (2008), a compreensão dos processos históricos depende da compreensão dos textos e narrativas históricas, frente à centralidade da língua escrita para o conhecimento histórico, pois “ensina-se melhor se os textos de partida são de boa qualidade” (Mattozzi, 2008, p. 46, tradução nossa). O autor compartilha o entendimento de que a leitura para a aprendizagem histórica requer além de uma diversidade de gêneros textuais, também narrativas de qualidade, que permitam a interpretação e a produção de sentidos. Assim, observar a qualidade dos textos requer considerar construções textuais que não sejam demasiadamente rebuscadas, a ponto de dificultar a fluência da leitura e o entendimento dos/as estudantes, tampouco simplificadas em excesso, como resumos produzidos a partir de frases curtas e informações pontuais, que não exigem do/a estudante o exercício interpretativo.

No caso dos livros didáticos, a redução do tamanho do texto devido à necessidade de imagens em cada página e o aprofundamento da densidade conceitual da narrativa histórica, aumentaram as dificuldades de leitura desses materiais nas últimas décadas.

Para Rüsen (2011), a leitura do livro didático, por vezes, torna-se uma prática complexa e desmotivadora para a aprendizagem histórica, se referindo ao contexto alemão:

Na Alemanha, as pretensões exageradas quanto ao nível de linguagem aplicado nos livros de história se converteram em um grave problema. As elevadas pretensões científicas na didática da história e seu enfoque bastante exclusivo da vertente cognitiva da consciência histórica e da aprendizagem conduziram a uma sobrecarga cognitiva nos textos de ensino que dificulta em grande forma sua recepção. Além disso, a competência entre os diferentes meios de comunicação reduz a capacidade e a vontade de ler dos alunos e alunas. (Rüsen, 2011, p. 116).

A pretensão de formar para um elevado letramento histórico sem considerar o nível de letramento linguístico dos/as estudantes resulta em provável fracasso. Um texto didático, a exemplo dos que constam nos livros didáticos, ou em qualquer outro texto dado a ler para produção de sentidos históricos, deve considerar que a linguagem utilizada responda à capacidade de compreensão dos/as estudantes. Para Rüsen, os textos didáticos precisam apresentar o passado em sua diferença temporal com o presente, não serem curtos ao ponto de não transmitir de forma adequada às circunstâncias da vida passada, e “devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema” (Rüsen, 2011, p. 121).

A segunda geração de livros didáticos⁸, caracterizada pelas mudanças no formato a partir da segunda metade do século XX, inclui diversos elementos gráficos e disposição textuais, intercalando fontes, fotografias, mapas, caixas de textos, indicação de sites, hipertextos, entre outros, que intervêm nas práticas de leitura. “A justaposição de textos centrais e outros textos nas margens laterais de todas as páginas, se soma a permanente intertextualidade que convida a realização de diversos itinerários e leituras” (Massone, 2018, p. 138, tradução nossa), resultando em diferentes modos de ler e de produzir sentidos. Sendo desejável que nas aulas de História se atente às características dos textos que serão utilizados nos processos de aprendizagem, pois “compreendemos que há um *continuum* nas práticas docentes, que vai da produção do texto à mediação da leitura, para a formação de cidadãos que compreendam os processos históricos com capacidade interpretativa, argumentativa e crítica” (Manke; Silva, 2022, p. 104).

Contudo, em um contexto híbrido entre o impresso e o digital, o ensino da leitura em História não pode mais ser pensado como uma prática estanque ou restrita ao livro didático, mas a partir dele. A convergência dos diversos suportes de leitura exige que o professor de História reconheça e valorize os novos modos de leitura que emergem da intersecção entre textos escritos e imagens, sons e ambientes digitais diversos. Como conclui Massone (2020, p. 374, tradução nossa): “Hoje, os professores estão ampliando os materiais de leitura e os recursos de apoio à escrita em suas aulas e protagoni-

zando práticas híbridas, entre a cultura impressa e a cultura digital”. Assim, a escola passa a lidar com uma cultura híbrida e, nesse cenário, a formação leitora passa a envolver a capacidade de circular entre diferentes suportes e linguagens textuais. Ignorar essa dimensão seria negar a realidade cultural dos estudantes e limitar o potencial do letramento histórico para interpretar um passado que, cada vez mais, é acessado e representado por meio de múltiplas plataformas digitais e impressas simultaneamente.

Compreendemos, portanto, que a formação leitora em História ocorre no exercício contínuo de práticas de leitura no contexto áulico, de modo que pouco a pouco os/as estudantes possam ir ganhando autonomia para compreender o que é dado a ler frente aos objetivos da leitura; para relacionar as informações do texto com outras leituras; para interpretar as narrativas históricas que circulam em sociedade; para incorporar seus conhecimentos aos novos conteúdos apresentados pela escola, de modo que estes sirvam de orientação para o presente; entre outros saberes que constituem o processo de formação dos leitores. Para tanto, deve haver exercício e experiência de leitura nas aulas de História, mediadas pelo/a professor/a que conduz seus/suas estudantes pelo texto, indicando caminhos interpretativos, auxiliando com o vocabulário, com os conceitos históricos, com a construção coletiva de sínteses e ideais centrais do texto. Na sequência deste texto buscamos elencar procedimentos que contribuam para a formação de leitores e para a aprendizagem histórica.

Perspectivas para a prática de formação leitora em História

Ao considerar a relevância da escola como espaço de formação de leitura e escrita, temos a intenção de elaborar algumas condições didáticas que promovam práticas de leitura nas aulas de História. É importante ressaltar que, ao se ocuparem da formação de leitores, os/as professores/as não assumem um encargo adicional ao conteúdo programático de História. Conscientes da relevância da leitura e da escrita para a aprendizagem histórica, incorporam práticas que possibilitam simultaneamente a formação leitora e o letramento histórico.

Um conjunto de perguntas como as que seguem, formuladas na perspectiva da docência, oferece pistas para que os/as professores/as de história pensem sobre como ensinar leitura e escrita na sua comunidade escolar e em suas aulas de história:

- Quais são as condições materiais da minha escola (há livros, fotocópias, biblioteca, computadores, acesso à internet, fichários, cartazes, etc.)?
- Quais características meus alunos têm como leitores e escritores? Que problemas e desafios identifico em seu desenvolvimento como tal?
- Qual é minha formação e experiência docente como leitor e escritor?
- O que a leitura e a escrita significam para mim? Que efeitos produzem minhas representações nas práticas de ensino?

- O que sei sobre os materiais escolares e os materiais que se tornam materiais escolares através do seu uso? Que efeitos esse conhecimento tem sobre o uso desses materiais no ensino?
- Me considero um mediador da leitura e da escrita dos meus alunos? Que intervenções promovo para facilitar a compreensão leitora e a produção escrita?
- Preparo meus alunos para a leitura, por exemplo, explicando os objetivos da leitura, contextualizando o texto ou conectando o conhecimento dos alunos/leitores com o propósito da leitura?
- Que estímulos para a leitura ofereço aos meus alunos (leitura obrigatória, recomendada pelo professor ou bibliotecário, ou leitura livre inspirada nos temas desenvolvidos em sala de aula)?
- Nas minhas aulas promovo a leitura e interpretação de diferentes materiais (livro didático, fontes históricas, mapas, estatísticas, fotografias, pinturas, literatura, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, depoimentos orais, páginas da web, YouTubers, memes, museus virtuais, conteúdo histórico de redes sociais, videogames) e as diversas linguagens que estas veiculam (textual, oral, imagética, cinematográfica, musical, museológica, entre outras)?
- Examino e reflito sobre as atividades que proponho, por exemplo, diferenciando questionários objetivos, de questões globais e analíticas?
- Promovo diversas formas de leitura em sala de aula, articulando leitura individual, em dupla e coletiva? O que considero ao tomar uma decisão ou outra? Ofereço espaço para socializar as interpretações da leitura entre o grupo de alunos?
- Incentivo ou restrinjo a pesquisa de informação na Internet e/ou na biblioteca escolar? Como o faço?
- Recomendo ou desencorajo a utilização de sites específicos? Explico os critérios de seleção?⁹

A resposta a estas perguntas pode subsidiar um inventário de possíveis intervenções de ensino para promover a compreensão leitora como parte do letramento histórico disciplinar. Ou seja, elaborar mediações para práticas de leitura em História, discutindo o pressuposto de que “formar leitores independentes é sinônimo de permitir que os alunos leiam sozinhos: para iniciar os alunos em um desenvolvimento progressivo como leitores independentes em História, é necessário um apoio intensivo dos professores” (Aisenberg, 2012, p. 274, tradução nossa). Ler para aprender história envolve considerar aspectos como:

a) *Valorizar a qualidade textual do que é dado a ler.* Com ensina Chartier (1990), a apropriação de um texto depende dos conhecimentos do leitor, dos elementos textuais (conteúdo, vocabulário, narrativa) e da materialidade do suporte dado a ler, que resultam na motivação para a leitura e nos sentidos que serão produzidos. Assim, entendemos que formar leitores competentes envolve possibilitar experiências prazero-

sas de leitura, com textos que afetem por sua narrativa e que motivem pela qualidade gráfica, ou seja, pela estética narrativa e pela estética gráfica.

b) *Decidir a modalidade de leitura.* Nas aulas de história é importante haver experiências de leitura diversas: leitura silenciosa ou em voz alta pelo professor e/ou alunos, leitura individual, leitura em grupo ou leitura coletiva por toda a turma. Essas decisões estão intimamente ligadas às possibilidades materiais do contexto escolar, por exemplo, se cada estudante tem ou não um livro didático ou fotocópias na sala de aula, ou se há ou não materiais digitais e computadores disponíveis.

c) *Preparar para a leitura.* A utilização isolada dos livros didáticos pelos/as estudantes deve ser evitada, sendo importante que haja uma interlocução sobre o tema antes da leitura. Além disso, a preparação pode envolver a conexão entre os saberes prévios dos alunos e o conteúdo novo, bem como a previsão de informações por meio da leitura de caixa de texto, títulos e imagens.

d) *Promover situações de interpretação coletiva dos textos.* Promover a socialização da experiência leitora, em que cada estudante tenha a oportunidade de comentar o que entendeu do texto ou de fazer perguntas. Essa tarefa, para a qual geralmente há pouco tempo disponível na escola, permite que conheçamos nossos/as estudantes como leitores/as e evita que a explicação do texto pelo/a professor/a substitua a análise por parte dos/as aluno/as. A construção coletiva de sentidos para um texto, em que as apropriações são verbalizadas espontaneamente, pode ser fundamental para uma interpretação mais qualificada do conteúdo histórico. É a oportunidade de comentar e questionar o vocabulário do texto e a capacidade de localização no tempo e no espaço como desafios para a interpretação.

e) *Reconhecer o tipo de texto que será lido.* A relevância de que os/as estudantes saibam distinguir o tipo de texto antes de realizarem a leitura cria expectativas sobre o conteúdo a ser lido, “pois a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação” (Solé, 1998, p. 86). Tal processo envolve observar a estrutura textual (narrativa, expositiva, informativa, entre outras), os diferentes gêneros discursivos, bem como localizar o texto no tempo e no espaço de sua produção.

f) *Orientar o reconhecimento de distintos tipos de fontes.* O trabalho com fontes permite que os/as estudantes compreendam os modos de produção do conhecimento histórico. Para tanto, é essencial a leitura e análise de fontes, para obter informações de natureza histórica, que incluem um sistema de ações a serem ensinadas: I) Contextualização das fontes. É preciso ensinar a localizar tanto temporal quanto espacialmente os processos referidos na fonte, bem como sua autoria (posição social e política, destino da mensagem, meios de produção, entre outros), fazendo inferências a partir da fonte analisada ou buscando informações adicionais. II) Formulação de perguntas às fontes. Inicialmente, as perguntas podem ser produzidas pelo/a professor/a,

deixando espaço para que os/as estudantes as criem posteriormente. Na formulação de perguntas, podem ser utilizadas escalas de análise: descritiva (com chaves interrogativas como o quê, quem, quando, onde, como); analítica (por que ou como os eventos e processos históricos referidos na fonte foram possíveis); avaliativa (com o objetivo de descobrir o ponto de vista do autor do texto, com suas condições, contradições, lacunas e grau de confiabilidade) (Calvo, 1998).

g) *Estabelecer relações entre textos e outras fontes.* Estas podem incluir mapas, fotografias, canções, textos literários, vídeos, podcasts, infográficos interativos e conteúdo de redes sociais, que permitam aos/as estudantes expandir seus significados e construir representações sobre o conteúdo dos textos lidos. Abordar uma diversidade de fontes envolve ensinar a ler a linguagem específica de cada fonte ou de cada texto, incluindo a compreensão das dinâmicas de circulação e produção de sentidos na cultura digital. Para isso, os/as estudantes devem ser capazes de diferenciar definições, descrições, explicações, justificativas e argumentos durante a leitura, estabelecendo conexões entre o conteúdo dos textos e os contextos de circulação, impressos ou digitais.

h) *Explicar/interpretar conceitos específicos das ciências humanas.* Os conceitos são ferramentas básicas para a compreensão, pois permitem englobar, abstrair e transcender informações específicas. Um texto pode se referir a conceitos, explicando-os ou não. Os/as professores/as também podem explicar alguns conceitos durante as interações de leitura oral ou sugerir a busca de seu significado em outras fontes. No entanto, uma única leitura não esgota o processo de aprendizagem de um conceito. Estes não são ensinados ou aprendidos de uma vez por todas, mas sim por meio de um histórico sustentado de leitura ao longo da escolaridade.

i) *Ensinar a escrita na leitura.* Isso envolve lembrar o que foi lido e, por sua vez, construir uma nova leitura do texto por meio de anotações marginais ou notas na margem do texto, da diferenciação entre ideias principais e secundárias, sempre associadas ao propósito da leitura, da criação de um glossário para registrar conceitos ou vocabulário específico sobre o tema, ou de uma linha do tempo que contribua para a construção da temporalidade que o texto apresenta.

j) *Completar as informações implícitas no texto.* O tamanho reduzido do texto da segunda geração de livros didáticos não incentiva o desenvolvimento de estratégias narrativas que superem as crescentes dificuldades de leitura. Diante disso, o/a professor/a pode atuar não apenas para explicar informações do texto, mas para reconstruir a trama histórica, preenchendo lacunas narrativas que dão sentido aos eventos. Uma estratégia eficaz é ampliar o repertório de leituras com narrativas que despertem a imaginação histórica e a empatia, como a literatura, o cinema ou relatos orais.

k) *Refletir sobre o tipo de atividades de leitura propostas.* Os microquestionários, que exigem apenas a identificação e reprodução de informações pontuais, podem ser

respondidos sem que haja verdadeira compreensão do texto. Para superar essa limitação, Aisenberg (2005) propõe a construção de dois tipos de questões: globais e analíticas. As questões globais, apresentadas como instruções únicas, buscam estabelecer um propósito de leitura amplo para o conteúdo, fugindo da lógica de “decomposição” típica dos microquestionários. Já as questões analíticas, embora mantenham um formato de decomposição, não visam localizar dados isolados, mas sim analisar aspectos específicos do texto, como a formulação de hipóteses e a interpretação crítica”.

l) *Valorizar a cultura escrita e as novas subjetividades dos estudantes.* Além de reconhecer os usos plurais do escrito (Galvão, 2014), é preciso compreender como as tecnologias reconfiguram a subjetividade e a atenção dos/as estudantes. Como analisa Paula Sibilia (2011), passamos de uma cultura da profundidade e da introspecção, para uma cultura da conexão, da fragmentação e da exposição constante. Portanto, quando afirmamos que nossos/as estudantes “não leem” ou “não gostam de História”, precisamos questionar: não leem de que forma? Não gostam de qual regime de atenção? Como indicam Graff (2016) e Sibilia (2011), é necessário dar atenção às formas e ambientes de aprendizagem que transitam do centro à periferia, e aos modos de interação que vão do impresso ao digital, do escrito ao oral e do linear ao hipertextual. Assim, variar os meios e modos de ler é uma condição para compreender a leitura como prática social, e a história situada na experiência do passado e na fluidez do presente¹⁰.

Considerações finais

Concepções antigas que tomam a leitura como uma atividade de decodificação, que resulta na produção de sentido único, realizada por leitores que aprenderam a ler nos anos iniciais de escolaridade, além de equivocada, dificulta a percepção do ensino da leitura e da escrita como processos contínuos em diferentes áreas curriculares. Compreender o papel protagonista do leitor, que ao ler constrói sentidos na interlocução entre o conteúdo do texto e os seus próprios conhecimentos, exige intervenções didáticas para o ensino e aprendizagem da leitura ao longo dos anos escolares.

Afirmamos que professores/as de História também são professores/as de leitura ao promoverem o letramento histórico dos/as estudantes, o que exige reconhecer tal compromisso com a formação leitora e incorporar estratégias de leitura em aulas de História. De igual modo, afirmamos que o letramento histórico disciplinar está diretamente vinculado à formação leitora, sendo a compreensão leitora parte constitutiva da aprendizagem histórica. Dito de outra forma, o *letramento histórico disciplinar* inclui o desenvolvimento de habilidades para ler, interpretar e analisar criticamente as informações, frente a um conjunto específico de propósitos para a leitura. A compreensão leitora oferece ferramentas para uma leitura crítica de narrativas que usam o passado como principal argumento, seja em textos escritos ou em outras formas

de representação do passado, contribuindo para interpretações mais complexas, que tomam em consideração diferentes dimensões da realidade social.

Consideramos que a sociedade atual exige diferentes percepções sobre os processos de aprendizagem, que incluem diferentes formas e ambientes de produção de saberes, para além da escola, assim como diversos modos e formas de produção de sentidos, em que atuam leitores e comunidades capazes de (re)significar o código escrito. As condições didáticas elencadas neste texto para promover a *compreensão leitora* como parte do *letramento histórico disciplinar* devem ser consideradas a partir da cultura escolar e das possibilidades de intervenção pedagógica em cada contexto áulico. Assim, nos colocamos, enquanto professoras e pesquisadoras, preocupadas com os desafios que envolvem o ensino da leitura e da escrita nos dois lados da fronteira destes dois países latino-americanos. Ressaltamos, por fim, que temos pendente abordar, em futuros trabalhos conjuntos, tanto as particularidades da escrita na disciplina de História, como os desafios de ambas as práticas no contexto da cultura digital.

Referências

- AISENBERG, Beatriz. Enseñar historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. In: SIEDE, Isabelino A. (coord.). *Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010. cap. 3. p. 45.
- AISENBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 3, p. 22-31, 2005.
- AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 269-275, jul./dez. 2012.
- AISENBERG, Beatriz; LERNER, Delia. Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 29, n. 3, p. 25-43, set. 2008.
- ANDRADE, Luisa Teixeira. *Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: OLIVEIRA, Thiago A. D. (org.). *Isabel Barca: pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática*. Curitiba: W. A. Editores, 2018. v. 1.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

CALVO, Silvia. Retratos de familia: las fuentes como recursos para la enseñanza. In: CALVO, Silvia; SERULNICOFF, Adriana E.; SIEDE, Isabelino A. *Retratos de familia... en la escuela: enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 111-164.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 253-273, 2016.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-139.

CUESTA, Virginia. Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El Toldo de Astier*, [La Plata], v. 10, n. 18, p. 65-78, abr. 2019.

CUESTA, Virginia. Enseñanza de la historia y enfoque narrativo. *História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 152-173, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 13 set. 2024.

FINOCCHIO, Ana María. Cuando las consignas invitan a escribir. *Posgrado en Lectura, Escritura y Educación*. [Buenos Aires]: FLACSO, 2011. Clase 25. Disponível em: <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Finocchio-A.M.Cuando-las-consignas-invitan-a-escribir-copia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Dossiê: história da cultura escrita. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 207-214, 2016.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 215-231, 2016.

KLEIMAN, Angela. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 13 set. 2024.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*, Florianópolis, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 131-150, 2006.

MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 287-297, maio/ago. 2019.

MANKE, Lisiane Sias. La primera fase de la producción didáctica para la enseñanza de historia en Brasil. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, San Luis Potosí, v. 8, p. 41-59, 2020.

MANKE, Lisiane Sias; SILVA, Fábio Alexandre da. O texto didático: da escrita à mediação da leitura. In: SANTOS, Ane Luise; SANTOS, Magno Francisco de J. (org.). *Oficinas de História: desafios do ensino em tempos de pandemia*. Aracaju: Criação Editora, 2022. p. 91-105.

MASSONE, Marisa. *Enseñar a leer y escribir en Historia hoy: los cambios escolares en un contexto de transición cultural*. 2020. Tese (Doutorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

MASSONE, Marisa. Entre carpetas y pantallas: las prácticas de escritura en la historia escolar en Argentina. *Revista de Teoria da História*, Goiania, v. 27, n. 1, p. 86-109, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/79169>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MASSONE, Marisa. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. *Revista História Hoje*, [São Paulo], v. 7, n. 14, p. 133-157, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/469/283>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MASSONE, Marisa; NUÑEZ, Sonia. Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. In: JORNADAS INTERESCUELAS, 11., 2007, San Miguel de Tucumán. *Anais [...]*. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán, 2007. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-108/279.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATTOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre a história. *História & Ensino*, Londrina, v. 14, p. 7-28, ago. 2008.

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142. 2010.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, jul./dez. 2020. DOI: [10.22228/rt-f.v13i2.1061](https://doi.org/10.22228/rt-f.v13i2.1061).

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR, 2011. p. 79-92.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. *Revista História Hoje*, [São Paulo], v. 4, n. 8, p. 104-129, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática reconstrutivista da História*. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 109-122.

SIBILIA, Paula. Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnologías, cuerpos y subjetividades. In: DIPLOMA SUPERIOR EN LECTURA, ESCRITURA Y EDUCACIÓN. [Buenos Aires]: FLACSO Virtual, 2011. Clase 5. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/949427102/1-Sibilias-Clase-5-Del-Libro-a-Las-Redes-Compatibilidades-Historicas-Entre-Tecnologias-Cuerpos-y-Subjetividades-4a4b72f76a22914f107c0758d6b-17dd5>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SILVA, Marco Antônio. *Letramento no ensino de História*. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, 2011. DOI: [10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111](https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111).

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana; OLLERO, Carlos (colab.). Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 1, p. 17-34.

Notas

- 1 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo internacional, comparativo, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa avalia o conhecimento e as habilidades dos estudantes na faixa etária de 15 anos, em matemática, leitura e ciências. Em 2022, o Brasil teve desempenho médio de 410 pontos e a Argentina 401 pontos em leitura, enquanto a média geral da OCDE foi de 476 pontos (<https://www.gov.br/inep>).
- 2 Contudo, a autora acrescenta que as “revoluções da leitura não são decididas pelas instâncias de poder, mesmo que essas o constatem a posteriori. Elas resultam das tecnologias que transformam os modos de produção ou de reprodução dos textos.” Por exemplo, a “modificação do gesto físico, quando se passa do rolo de papiro que deve ser segurado com as duas mãos, de pé, aos cadernos costurados, que podem ser folheados enquanto se permanece assentado” (Chartier, 2016, p. 289).
- 3 “O mito do letramento se refere à crença, contemporânea e histórica, relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social ascendente” (Graff, 2016, p. 245).
- 4 Literacia é o termo utilizado em Portugal, por Isabel Barca, e também a escolha dos interlocutores lusos para traduzir a produção de Peter Lee. No Brasil, o termo mais recorrente é letramento como tradução do termo inglês - literacy.
- 5 Para Rüsen (2011, p. 36), a “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada”.
- 6 Pesquisadores/as brasileiros/as vêm discutindo e pesquisando essa questão há algum tempo, como é o caso de Seffner (2001); Rocha (2010, 2020); Silva (2011); Andrade (2013); Santos (2015); Manke (2019). Assim como pesquisadores/as argentinos/as, como se observa nas pesquisas de Aisenberg (2005, 2010, 2012); Finocchio (2011); Cuesta (2015, 2019); Massone (2020, 2024).
- 7 Concordamos com Aisenberg e Lerner (2008, p. 25), quando afirmam que: “lectura y escritura se entrelazan tan estrechamente que es difícil distinguirlas: parecen fundirse en una misma actividad, orientada hacia la comprensión y el aprendizaje”.
- 8 Sobre a primeira e a segunda geração de livros didáticos no Brasil e na Argentina, consultar: Manke (2020) e Massone (2018).
- 9 Estas perguntas recuperam uma passagem do texto de Massone (2020).
- 10 Parte destas orientações constituem uma reescrita de algumas passagens de Massone e Nuñez (2007).