

LETRAMENTO E INTERPRETAÇÃO: COMO ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA?

AUTOR: PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS

Mestrando do Curso de Mestrado em Ensino de História da Universidade de Pernambuco - UPE, Email: pablojsfarias@gmail.com;

ORIENTADOR: RENAN MARQUES BIRRO

Professor de História Medieval e Ensino de História Medieval das licenciaturas em História presencial e EAD da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte (Profhistória - UPE/MN); Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da UPE/MN; Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (PPGH - UFPE); coordenador do Núcleo de Estudos sobre Narrativas e Medievalismos (Linhas - UFRRJ); pesquisador do Leitorado Antigo (UPE/MN), do Laboratório de Produção Audiovisual Educacional (LAPAE - UPE/MN), do Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (USP) e do Grupo de Pesquisa Leituras da Escandinávia Medieval (LEM - UEL). Email: renan.birro@upe.br

RESUMO

Ser letrado é uma habilidade essencial para exercer a cidadania do século XXI, uma exigência na complexa sociedade contemporânea. Consequentemente, o letramento permite acessar variados valores, interpretações, experiências e intenções, trazendo à tona a convicção e a consciência do ser cidadão ativo que busca através de sua própria razão o sentido e o caminho a trilhar.

Neste sentido, dadas às variadas mídias existentes e às demandas sociais atuais, faz-se necessário discutir o conceito de letramento enquanto instrumento em construção, bem como outros conceitos significativos quando se trata da leitura, a saber, *literacia* e *alfabetização*. Mediante tais horizontes, o presente artigo buscará associar o letramento ao conceito de aprendizagem, trazendo algumas experiências que envolvem tal prática. Em seguida, será tratado o conceito de Consciência Histórica associado ao letramento como necessários para a construção da aprendizagem e o exercício da cidadania. E por fim, abordará proposta metodológica para o letramento com uso de fontes históricas.

Palavras-chave: Letramento; Consciência Histórica; Fontes Históricas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se justifica no cenário atual na perspectiva social e política, visto que os estudantes precisam entender o que leem, e a partir de então possibilitar a estes enquanto cidadãos serem conscientes, responsáveis e autônomos. Doutra feita, com um nível de leitura melhor, estes estudantes terão um desenvolvimento mais adequado nas séries posteriores, permitindo a redução dos índices de reprovação, da evasão escolar, do desemprego e possibilitando que estes acessem cursos técnicos e/ou superiores.

Assim, embora os livros didáticos contribuam cada vez mais no ensino de história, eles não podem ser utilizados como ferramentas únicas, principalmente quando ponderamos sobre as mídias atuais. Percebemos, portanto, que a leitura e compreensão dos textos têm sido um problema para os alunos, o que contribui em parte para o desinteresse pela disciplina de História; esta, por sua vez, emprega recorrentemente variadas fontes textuais, formatando um círculo vicioso de desinteresse e dificuldade. Diante do exposto, abordaremos a seguir conceitos como alfabetização, letramento e, por fim, uma proposta de letramento com o uso de fontes históricas.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

A alfabetização é fundamental para a construção de processos como a leitura, a escrita e a aprendizagem em qualquer setor da vida em sociedade. O cidadão que não teve oportunidade de ser alfabetizado encontra maiores dificuldades em sua vida estudantil, social e laboral. Por vezes não conhece ou não tem seus direitos respeitados, visto que o ato de ler se configura para além de decifrar códigos. É o que se denomina *letramento*, ou seja, utilizar a leitura para construir ideias, resolver problemas e facilitar a comunicação.

Ao longo do tempo, a alfabetização converteu-se em uma maneira de melhorar a qualidade de vida, de modo que o número de pessoas que sabem ler e escrever servem para medir o desenvolvimento socioeconômico dos países. Desta forma, o analfabetismo está diretamente associado à pobreza, à falta de oportunidades, à desigualdade e à exclusão. Porém, não basta apenas saber ler e escrever: é preciso que o sujeito incorpore suas habilidades de ler e escrever a sua prática social, designada letramento. (NEYRA, 2017, p. 17-20)

Habitualmente as pessoas designam alfabetização como o “processo de ensinar a ler e escrever”. Porém, este conceito foi posto em discussão nos anos 1980 entre os profissionais da educação, momento em que despontaram crescentes demandas quanto à leitura e escrita. Assim, designou-se *alfabetização* como o processo de aprendizagem que converte a fala em representação gráfica e passou-se a designar outro termo, o *letramento*, que é o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. Vale destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da escrita deve ser tratada em sua totalidade, considerando a alfabetização e o letramento, embora estes dois processos tenham suas especificidades. (SOARES, 2021)

O termo letramento se estende a diversas áreas do conhecimento, não sendo reduzida apenas aos campos das línguas e literatura. Dada à reformulação de objetivos e introdução de novas práticas do ensino da língua na escola, o letramento passa a ser utilizado quanto ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e produção textual, bem como os variados suportes, gêneros textuais e usos sociais da língua. Quanto aos tipos, o letramento literário é o processo contínuo de apropriação da literatura e seus termos. Assim, ele abrange desde as cantigas de ninar até o ato de assistir uma novela ou ler um livro. Por outro lado, o letramento digital versa sobre as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Quanto ao letramento escolar, este considera as práticas de leitura realizadas dentro da escola. Por fim, o letramento visual que destaca as imagens como signos visuais que nos cercam. (SOARES; COSSON; RIBEIRO, COSCARELLI; CASTANHEIRA; BELMIRO, 2021).

Podemos também definir letramento como um conjunto de práticas sociais que empregam a escrita como um sistema simbólico e tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Entretanto, dada à complexidade do termo letramento, ele pode abranger desde uma reflexão sobre a própria linguagem até uma discussão sobre a leitura de um livro. O letramento ainda envolve as práticas orais letradas, mesmo sem a criança ser alfabetizada. (KLEIMAN, 1995)

Doutra feita, o letramento inclui desde escrever uma receita ou enviar mensagem através de alguns aplicativos a reescrever uma história contada num livro clássico universal. Ele ainda abrange práticas que não necessitam ter o processo de alfabetização construído, tal como pesquisar por voz no Google ou interagir com telas através de jogos eletrônicos, séries e redes sociais.

A partir do exposto, fica evidente que o domínio da escrita e leitura é um pré-requisito para a aprendizagem das disciplinas escolares nos anos finais do ensino fundamental, como afirma a Base Nacional Comum Curricular:

“As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil [...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.” (BNCC, 2017, p. 89)

Assim sendo, é por meio da leitura e escrita que os professores dos anos iniciais têm a expectativa de ensinar a ler e escrever para o acesso posterior dos alunos a diferentes áreas do conhecimento. De modo semelhante, os professores de história, que utilizam sobretudo da escrita como forma de ensino-aprendizagem, chegam até a sala de aula com a expectativa que os alunos já sabem ler e escrever. Aprender história não apenas exige o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas o domínio anterior da leitura, da escrita e de princípios da narrativa histórica. Neste ínterim, será que os alunos não conseguem aprender os conhecimentos das diferentes áreas por não saberem ler e escrever? Certamente as trajetórias diversas não impedem que eles aprendam, mas colocam dificuldades ao professor que se prepara para fazer aprender através da escrita. (ROCHA, 2010, p. 121-142)

Para concretizar o ensino da leitura e escrita, é preciso reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo a partir de práticas sociais. Além disso, faz-se necessário preparar leitores no sentido de que estes recorram aos textos buscando respostas aos problemas a resolver, utilizando a informação para compreender o mundo e criar argumentos a favor ou contra, tal como descobrir novas linguagens para obter novos sentidos. É fazer da leitura e da escrita direitos que são necessários exercer e responsabilidades inerentes a assumir. No entanto, por ser uma prática, a leitura e a escrita apresentam algumas dificuldades que não são simples de responder. (LERNER, 2002, p. 27-51)

Geralmente os professores dos anos iniciais voltam-se para o currículo e o ensino da escrita, nos quais os alunos irão se apropriar mais ou menos das condições de ler, escrever e conhecer através da escrita. Nos anos finais, os alunos que não concluíram o processo de alfabetização e que não conseguiram realizar as atividades esperadas exigirão uma reorganização de todo o processo da parte do professor, considerando

assim tal lacuna em seu saber. Entretanto, diversos docentes se recusam a alfabetizar alunos dos anos finais, visto que esta tarefa está naturalmente associada aos anos iniciais. Ao considerar o universo da disciplina história, a escolarização, o letramento e a alfabetização são processos que se sobrepõem, resultando em diferentes condições ao longo do tempo. Assim, o discente pode chegar ao sexto ano letrado, mas sem ter vivenciado as especificidades dos textos de História. (ROCHA, 2010, p. 121-142)

Logo, embora a tarefa de alfabetizar esteja associada aos primeiros anos de escolarização, o aluno pode alcançar os anos finais tanto sem estar alfabetizado (parcialmente e, em certos casos, completamente), dada às peculiaridades e condições as quais está inserido. Portanto, sem uma elaboração mais aperfeiçoada do processo de alfabetização, o educando pode se mostrar incapaz de compreender os textos de caráter histórico. Torna-se assim um desafio aos docentes trabalhar habilidades gerais ou específicas da disciplina história e muitas vezes ter um olhar diferenciado àqueles que por vários motivos não conseguem ler ou compreender os textos.

3. LETRAMENTOS, APRENDIZAGEM E HISTÓRIA

A leitura tem importância e necessidade substancial para a contemporaneidade, sobretudo na disciplina de História, visto que utiliza recorrentemente documentos escritos no processo de ensino-aprendizagem. Tal conceito expressa os vários desenvolvimentos mentais que interpretam a vida do ser humano de forma a auxiliar, na prática, a relação entre passado, presente e futuro. (CERRI, 2010) Assim, ao buscar a referida construção do conhecimento, deve-se levar em conta o envolvimento do aluno e as demandas sociais que pedem sempre mais a apropriação do letramento histórico.

Em geral, o aluno tem para si que a história conta o que aconteceu, não tendo o que questionar o que ocorreu e “se encontra” no passado. Desta forma, o letramento histórico vai superar a ideia da história como transmissão, caminhando para a ideia de que todo conhecimento histórico pode e deve ser utilizado de forma prática em sociedade. Logo, o papel da história ou do letramento histórico permite que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos para agirem com autonomia nas demandas sociais, sendo assim capazes de articular o passado, o presente e o futuro. (CERRI, 2010)

Para Martins (2019, p. 26-27), a *consciência histórica* é uma expressão utilizada que designa o ser humano que adquire e constrói conhecimento, reflete sobre sua vida e sua posição no processo temporal. A consciência histórica inclui a consciência da historicidade em toda existência humana. Por conseguinte, o conhecer fatos concretos do passado está relacionado com as operações do pensamento histórico, onde tal aprendizagem pode ser informal (na vida prática) ou formal (na escola).

Ato contínuo, as respostas aos anseios de toda sociedade requerem da ciência histórica uma ligação com os desafios atuais. Para tanto, é preciso pensar a história como disciplina fundamental na construção da consciência histórica, de identidades, esclarecimento do vivido e intervenção social. Logo, deter a consciência histórica abrange viver em meio a debates e lutas políticas e culturais: o ensino de história tem, neste sentido, o papel de sempre buscar o fim da exclusão, reconstruir saberes para a libertação e contribuir para a luta permanente por direitos e democracia. (FONSECA, 2003)

Sobre o tópico, Lima (2014), contribui da seguinte maneira:

[...] O desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação. [...]
(LIMA, 2014, p. 62)

Logo, o estudo da História permite ao aluno não apenas conhecer a própria história, mas se reconhecer nela e utilizando-se de seus conceitos, habilidades e discursos poder interferir em sua vida prática. Tais aspectos se relacionam com a cultura, política, democracia, entre outros conceitos inerentes à vida em sociedade. Neste sentido, a consciência histórica é construída não apenas nas escolas, mas através de toda a sociedade. Ou seja, as narrativas podem seguir diversos caminhos entre passado e presente orientando as relações sociais de acordo com as necessidades do ser humano. (MOERBECK, 2018) Portanto, há relação substancial entre consciência histórica e vida prática, seja na dimensão cognitiva, estética, política e moral, pois depende da extensão de consciência histórica dos sujeitos. (SCHMIDT, 2016)

Diante destas premissas, o letramento histórico visa com que o aluno interprete com fundamentação, elabore narrativas de aspectos do passado e construa narrativas a partir dos documentos. Isto ocorre através de práticas de leituras e escritas nas aulas de história. Tais tarefas

ocorrem também quando o professor fala, expõe, problematiza e vivencia tarefas com os alunos que o faz construir seu saber histórico. (ROCHA, 2020, p. 275-301)

Sobre o envolvimento com a leitura e os conhecimentos históricos, Barbara Tuchman relata em “A Prática da História” que seu fascínio pelo campo da história iniciou com a leitura de “Os Gêmeos”, de Lucy Fitch Perkins, ou seja, uma obra de natureza literária; sua empolgação envolveu o tratamento dos gêmeos no contexto da Revolução Norte Americana, sobre a palavra liberdade ou os gêmeos na ocupação alemã em Bruxelas em 1914. Cabe ressaltar que, após variadas leituras, ela escolheu entre as áreas de história e literatura, embora seu ímpeto para escrever não venha de professores de História ou durante a universidade, mas de docentes de literatura. E, neste contexto, inclusive seu trabalho de conclusão de curso foi descrito como pertencente ao campo da Literatura Inglesa, não da História. No entanto, ela enfrentou dificuldades na escrita, pois não bastava o entusiasmo: era igualmente necessário dominar a língua. (TUCHMAN, 1991, p. 6-9)

Para tanto, escrever história conduz o (a) historiador (a) a ter várias obrigações com o leitor se quiser conservá-lo. Em primeiro lugar, reunir informações, dar sentido e selecionar o essencial. E depois colocar o restante a formar uma narrativa dramática que se desenvolve. A meta do historiador é descobrir o que realmente aconteceu; seu requisito mínimo pressupõe permanecer dentro do escopo das evidências dos indícios/testemunhos; diante dessa preocupação, sendo preferível manter-se atento àquilo que está manifesto nas fontes primárias. Mas uma das dificuldades de escrever história é de manter o suspense numa narrativa cujo fim é conhecido. Uma saída possível seria escrever como se estivesse na época, de maneira que a explicação se forma na mente do leitor e as lições devem vir do material e não do autor. (TUCHMAN, 1991, p. 10-16)

Embora cada área tenha sua metodologia e características, a História e a Literatura sempre se influenciaram. Ao mesmo tempo em que seguem metodologias próprias que levam a textos diferentes, ambas unem-se na formação da memória social. Deste modo, uma possibilidade para a leitura, engajamento e construção do conhecimento em história tem sido algo ainda pouco explorado: o romance histórico. Como exemplos de romances históricos mencionamos “Condessa de Barral, a paixão do imperador” de Mary del Priore, “*Hoje mando um abraço para ti, pequenina*” de André Cabral Honor e “*Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito*” de Júnia Ferreira Furtado. No entanto, esta via ainda é pouco

explorada, talvez porque a literatura exija um modo criativo que muitas das vezes a formação dos historiadores não proporciona. (HONOR, 2021)

Por certo, os diálogos entre História e Literatura não se resumem em traduzir datas e acompanhar eventos, visto que o texto literário é fruto de variadas tensões, nas quais se observam a realidade, a ficção e o contexto histórico. Sendo assim, no texto podem ser percebidos diversos elementos de uma época fundamentais a várias interpretações. Portanto, não há como operar um estudo literário que não seja levando em conta fatores sociais e históricos em diferentes posições. (BEZERRA, 2006, p. 88-117)

Além disso, a história na literatura facilita a compreensão dos fatos históricos em produtos voltados acima de tudo para fins comerciais. Porém, há a preocupação de adequar a linguagem ao público e provocar curiosidade, ao mesmo tempo em manter o rigor do conhecimento. Neste ponto é observada a invasão do território por profissionais dos meios de comunicação, em especial os jornalistas. Assim, certamente o manejo dos materiais nas diferentes linguagens recebe tratamento mais intuitivo pelos professores e historiadores, e uma vez que são profissionais da área, são também consumidores e preocupam-se com a mensagem de seu público. (ROCHA, 2014, 36-57)

E ainda que História e Literatura tenham se influenciado, a História deve ser escrita nos detalhes. Sem ele a exposição pode transcender para algo que não é válido. Ou seja, o historiador deve sempre estar atento em estabelecer o significado e objetivo do que aconteceu. Dito isto, força o historiador a está sempre em busca da verdade e do que se pode descobrir. Com determinada frequência a história é escrita com ideias e não de atos, ela diz o que as pessoas escreveram e não exatamente o que fizeram. (TUCHMAN, 1991)

Ainda sobre a relação entre história e literatura, Michel de Certeau, no famoso texto “A operação historiográfica” (1974), busca estabelecer o lugar da história e as características de seu texto, mas sem confundir com literatura imaginativa. É também a interdisciplinaridade trazida pela linguística e utilizada pelos historiadores para análise de textos históricos e auto análise da historiografia profissional. Portanto, os diálogos com a linguística levam os historiadores a considerar a história como discurso dotado de estilo, padrão literário, de singularidades que devem receber atenção especial. (BARROS, 2012, p. 325-326)

Enfim, o encantar pela leitura pode vir a partir de temáticas que envolvam o aluno, mas que também o conduza aos conhecimentos históricos tão essenciais em sua vida prática. E embora cada texto tenha seus

objetivos e finalidades, certamente este ponto é que se torna fundamental para que o leitor observe intenções, relações e tensões; ao mesmo que é provocado em continuar sua apreciação.

Assim, a disciplina de História tem sua importância na construção da cidadania e da consciência histórica, visto que contribui com elementos essenciais à vida em sociedade, seja nos sentidos de pertencimento e identidade ou de crítica e reconhecimento de direitos. Neste ínterim, uma boa possibilidade de trabalho pode utilizar textos mais instigantes, que ao mesmo tempo que convidam à leitura, também tragam conceitos inerentes aos alunos, possibilitando engajamento e aprendizagem.

De fato, os estudos literários têm como objetivo não apenas desenvolver o gosto pela leitura entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas entre o conteúdo e a forma. Sendo assim, é possível analisar textos literários como documentos de determinada época, cujos autores pertencem ou retratam determinados contextos históricos e são portadores de uma cultura em suas obras. (BITTENCOURT, 2008, p. 338-350)

O processo criativo pode ser aplicado tanto ao historiador quanto ao romancista. O historiador estuda, observa e acumula fatos, mas será que não utiliza também a criatividade? Após atenciosa coleta de dados, transmitindo ao leitor não tudo que fora recolhido, mas realizando uma seleção e atento aos mínimos detalhes. É importante frisar que a história narrativa não é tão simples, nem tão direta: ela exige organização, composição e planejamento. O problema está na seleção e como selecionar tudo, pois há sempre mais material do que se pode usar. O trabalho será de encontrar uma linha narrativa sem se afastar dos fatos essenciais. (TUCHMAN, 1991, p. 38-42)

Neste contexto, Georges Duby (1988) afirma que os historiadores sempre são obrigados a imaginar e a recolher traços e vestígios deixados no passado. No entanto, ele também terá que construir uma crítica organizada posto que não raro as evidências são diversas vezes raras e embaralhadas. O que exige do historiador ainda mais atenção aos detalhes e à imaginação. Cada fonte o leva a uma escolha, cada escolha um caminho, cada caminho à narrativas arquitetadas em torno de diversos confrontos, reflexões e imaginação. (DUBY, 1988)

No trabalho do profissional de História, é comum encontrar fontes de pesquisa ou informações - como gravuras, imagens, pinturas ou textos -, que são explorados a partir de algo já conhecido ou para exemplificar uma história já organizada. Por outro lado, os documentos foram

alimentados por diversos diálogos com a realidade que repercute com o passar do tempo, permitindo também uma potencialidade de discussões que se prolonga no presente e futuro. (TERRA, 2004, p. 91-103)

Nas análises dos textos históricos, há o pressuposto de que eles são sempre portadores de discursos, e que, por conta disso, não podem ser vistos como elementos neutros. Levando em conta esta observação, o historiador deve sempre atentar para o vocabulário, enunciados e tempos verbais, que evidenciam e denunciam suas naturezas parcialmente textuais. No entanto, não procura-se assim reduzir a história ao texto; trata-se na verdade de relacionar texto e contexto e buscar as ideias contidas no documento e relacionar ao social. (CARDOSO E VAINFAS, 1997, p. 536-567)

Portanto, na medida que um historiador observa determinado documento, ele sintetiza o conteúdo e contexto de uma época; mas que também possibilita construir significados, respostas e interpretações, bem como comparações com a realidade. Deste modo, o documento pode receber novos olhares e direcionamentos para a compreensão do cotidiano em constante modificação. Quando na verdade estas novas roupagens visam a uma constante construção de saberes e sentidos.

4. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Dessa forma, o objetivo é utilizar fontes que não são de fácil acesso ao grande público ou aos alunos de forma a torná-las mais palatáveis através de apropriações, adaptações e intervenções com os textos. Logo, o propósito é que os alunos façam esforços durante a leitura com a intenção de compreender e interpretar peculiaridades de seu contexto histórico, político e social, reconstruindo seus papéis enquanto cidadãos. Em suma, busca-se naturalmente que os discentes possam ler as fontes, interpretá-las e através da construção do pensamento histórico consigam observar, identificar e relacionar pontos fundamentais para sua cidadania, rompendo com discursos muitas vezes entregues prontos e propondo novas indagações e caminhos a serem seguidos de forma positiva. Em outras palavras, seria não fazer com que o aluno decore ou reproduza, mas ensinar ferramentas para que ele alcance suas respostas.

Ao partir desse viés, Wineburg (1991) afirmou, mediante uma experiência com historiadores e estudantes, que nós somos treinados a perceber os acontecimentos históricos de uma forma distinta da

realidade, pois o ato de compreender um texto é tomado como um diálogo, fazendo do leitor-historiador um “leitor real”, isto é, um agente que reconstrói e ressignifica realidades através das leituras.

De modo muito similar, Barca e Gago (2001) utilizaram a experiência de interpretação das fontes como um estímulo para o desenvolvimento do pensamento histórico e da argumentação, confrontando fontes primárias com perspectivas contraditórias. Esta abordagem procurou respeitar a variedade de pontos de vista e interpretações com o intuito de construção da criticidade pelos alunos. Assim, os discentes participaram ativamente do processo de aprendizagem a partir da leitura das fontes.

Retorno para a metodologia adotada por Wineburg, que foi chamada de “Lendo Como um Historiador” (*Reading Like a Historian*). Esta iniciativa foi conduzida e desenvolvida pelo Grupo de Educação Histórica da Universidade de Stanford, Califórnia - Estados Unidos. Pensada inicialmente para o curso de graduação em História, as atividades também foram usadas como currículo para Educação Básica. Neste ínterim, Wineburg defendeu que a escrita da historiografia teria um método particular de leitura, de maneira que a leitura dos historiadores busca o questionamento das afirmações apresentadas no texto. O trabalho produziu o currículo “Lendo Como um Historiador”, composto por 105 lições, que flutuou entre temas da História Mundial, História dos Estados Unidos e Introdução à Metodologia”. (HACHMANN, 2016, p. 72-75)

Tais adaptações são alcançadas quando o professor realiza uma “alteração” das fontes, mudança da sintaxe e do vocabulário, a convenção de grafia, o uso de maiúsculas e a pontuação; a depender das circunstâncias, é preciso até mesmo rearranjar as sequências das sentenças ou parágrafos para facilitar a compreensão. O objetivo não é mentir, uma vez que a história busca fiar-se nos depoimentos do passado, pois o método pressupõe que os alunos terão de comparar o original e a adaptação com o intuito de demonstrar que as fontes foram feitas para a sala de aula. Ato contínuo, as adaptações dependem de três princípios fundamentais: 1) Focando: limitar a extensão dos textos a 200-300 palavras; 2) Simplificando: tornar o documento mais acessível para leitores com dificuldades; 3) Apresentando: fontes largas com espaços amplos, além do emprego de Itálico nas ideias principais. Cabe ressaltar que esta metodologia não é uma “fórmula mágica”, uma vez que pode ser adaptada de acordo com o contexto e as necessidades. Porém, com prática e treinamento, as habilidades são afiadas e as adaptações se tornarão cada vez menos necessárias, pois idealmente os estudantes incorporarão o

vocabulário, aprenderão a ler os intertextos e subtextos e tentarão considerar os contextos de produção documentais (quem? quando? qual o contexto? etc.). Por fim, tal medida permitirá que todos os estudantes adentrem o estudo do passado nas sociedades humanas, um mundo que muitas vezes manifesta realidades e experiências ambíguas, ásperas e complexas. (WINEBURG, MARTIN, 2009)

De modo semelhante, Bittencourt (2008) contribui indicando algumas ações para análises de documentos históricos, quais sejam: descrever o documento, isto é, destacar as informações que ele contém; mobilizar os conhecimentos prévios; explicar o documento e associar informações; situar o documento em seu contexto e autor; identificar a natureza do documento; e por fim, identificar os limites e interesses do documento de forma crítica. (BITTENCOURT, 2008, p. 334)

Na proposta original de Wineburg e Martin, são disponibilizados documentos históricos para leitura, de modo que cada documento é acompanhado por uma pequena sequência de perguntas que guiam o olhar do estudante à fonte. Após as análises, o estudante pode elaborar uma síntese comparativa das fontes, organizando as informações e respondendo a questão histórica central, utilizando argumentos a partir dos documentos que analisou. A priori, o professor introduz o tema, além de um roteiro de aplicação das lições. A maioria dos textos é original, embora alguns sejam adaptados. Um critério das adaptações é, na medida do possível, manter a linguagem original, a intencionalidade do autor e a escolha de palavras. (HACHMANN, 2016, p. 75-81)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade complexa, o ato de ler o mundo vai além de ler palavras. É preciso que os conhecimentos históricos sejam compreendidos e reconhecidos nas fontes, na sala de aula, na sua vida. Esta aproximação dos conteúdos possibilita o aluno se reconhecer enquanto sujeito histórico e cidadão. Acredito que só a partir dessa aproximação é que este cidadão constrói novos caminhos, no ato de refletir e redefinir os espaços sociais. Segundo Cerri (2010, p.270) o letramento histórico supera a ideia de história como transmissão e caminha para fazer a diferença desse sujeito agir no mundo com a sua leitura deste mundo.

Portanto, o propósito também é de levar os alunos a realizarem esforços durante a leitura, para que possam, a partir das adaptações, compreender, contrapor e interpretar peculiaridades de seu contexto

político, social e econômico. Por fim, a preocupação avança assim ao atendimento das exigências atuais da sociedade: leitores que leiam, que dialoguem com os textos e que produzam sentidos através de suas reflexões. É preciso então “desconfiar” e confrontar as fontes e os discursos “históricos” ou “historicizados” outrora pensados como prontos e acabados, no intuito de fomentar a desnaturalização das narrativas históricas de modo crítico.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade.** Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Portugal. 14(1), p. 239-261, 2001.

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História - A Escola dos Annales e a Nova História.** Volume V. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2012.

BEZERRA, Antony Cardoso. **Uma inserção de Tortilha Flat e de Esteiros na História do Romance.** 2006. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **História e Análise de Textos.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na Prática.** Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

DUBY, Georges. **A Europa na Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, São Paulo. Papyrus, 2003.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HACHMANN, Juliana. **Imprensa64.pro.br: materiais didáticos sobre o golpe de Estado de 1964 por meio da imprensa brasileira.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

HONOR, André Cabral. **Hoje mando um abraço para ti, pequenina.** João Pessoa: Salvador: Editora Escaleras, 2020.

HONOR, André Cabral. **Podemos aprender História com romances históricos? Uma reflexão de um historiador romancista (Artigo).** In: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/podemos-aprender-historia-com-romances-historicos>. Publicado em: 15 fev. 2021. ISSN: 2674-5917.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria. **Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções, muitos caminhos.** In: MAGALHÃES, Marcelo. [et al.] Ensino de História: usos do passado, memórias e mídias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência Histórica.** In.: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro. FGV, 2019.

MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica.** Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 225-247 - 2018.

NEYRA, Osvaldo Nilo Balmaseda. **Favorecer una lectura del mundo.** In: TARGINO, Maria das Graças. (et al.). (Org.) Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas. Teresina - PI. EDUFPI, 2017.

PRIORE, Mary del. **Condessa de Barral, a paixão do imperador.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A presença do passado na aula de história.** In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. Et Al. Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Letramento (s) Histórico (s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática.** Revista História Hoje, São Paulo: Anpuh, v.5, n.9, p.31-48, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> Acesso: 26/07/2021.

SOARES, Magda. COSSON, Rildo. COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. BELMIRO, Célia Abicalil. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso: 26/07/2021.

TERRA, Antônio. **História e Dialogismo.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.) Saberes Históricos na Sala de Aula. 9ª Edição. São Paulo, Contexto, 2004.

TUCHMAN, Barbara W. **A prática da história.** Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy. **Tampering with History: adapting primary sources for struggling readers.** Social Education 73(5), p.212-216, 2009.