

Estratégias De Leitura No Ensino-Aprendizagem Da História: Experiências De Pesquisa-Ação Do PIBID/História/UNB

Literacy Strategies In The Teaching Of History: Experiences In Action Investigation Of The PIBID/History/UNB

Estrategias De Literacia En La Enseñanza De La Historia: Experiencias En Acción Investigación Del PIBID/História/UNB

Susane Rodrigues de Oliveira*

Resumo: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa-ação realizada pela equipe do Subprojeto de História do PIBID (2022-2024) da UnB em duas escolas do Distrito Federal, com o objetivo de colaborar na superação de problemas de letramento básico – relacionados a habilidades de leitura e escrita – que interferem no desenvolvimento das aprendizagens em História. As ações pedagógicas desse Subprojeto se deram na articulação das “estratégias de leitura”, propostas por Isabel Solé (2014), aos métodos e finalidades de letramento histórico em atividades de leitura de textos didáticos e fontes históricas em sala de aula. Os resultados de tais ações indicam o potencial da pesquisa-ação tanto na formação docente quanto na aproximação da universidade com a escola, no sentido de colaborar com práticas de ensino de História que atendam às necessidades específicas de aprendizagem em cada contexto escolar.

Palavras-chave: letramento; leitura; ensino de História; pesquisa-ação; PIBID.

* Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de História (HIS) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade de Brasília.

<https://orcid.org/0000-0003-3139-6231>

Abstract: This article presents the results of an action research carried out by the PIBID History Subproject team (2022-2024) at UnB in two schools in the Brazilian Federal District, with the aim of collaborating in overcoming basic literacy problems – particularly those related to literacy skills, reading and writing – that hinder the development of learning in History. The subproject’s pedagogical actions combined Isabel Solé’s (2014) proposed ‘reading strategies’ with the methods and objectives of historical literacy, applying them to classroom reading activities involving didactic texts and historical sources. The results highlight the potential of action research both in teacher training and for strengthening the connection between university and school, by contributing to History teaching practices that address the specific learning needs of each school context.

Keywords: literacy; reading; history teaching; action research; PIBID.

Resumen: Este artículo analiza los resultados de una investigación-acción realizada por el equipo del Subproyecto de Historia del PIBID (2022-2024) de la UnB en dos escuelas del Distrito Federal, con el objetivo de colaborar en la superación de problemas básicos de literacia – relacionados con las habilidades de lectura y escritura – que interfieren con el desarrollo del aprendizaje en Historia. Las acciones pedagógicas de este Subproyecto se dieron en la articulación de las “estrategias de lectura”, propuestas por Isabel Solé, con los métodos y propósitos de la literacia histórica en actividades de lectura de textos didácticos y fuentes históricas en el aula. Los resultados de estas acciones indican el potencial de la investigación tanto en la formación docente como en la aproximación de la universidad a la escuela, con el objetivo de colaborar con prácticas de enseñanza de Historia que atienden a las necesidades específicas de los aprendices en cada contexto escolar.

Palabras clave: literacia; lectura; enseñanza de Historia; investigación para la acción; PIBID.

Introdução

Neste artigo, discutimos os resultados de uma experiência de pesquisa-ação realizada pela equipe do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade de Brasília (UnB), em duas escolas públicas do Distrito Federal¹, entre os anos de 2022 e 2024, com o objetivo de colaborar na superação de problemas de letramento básico – relacionados a habilidades de leitura e escrita – que interferem no desenvolvimento das aprendizagens em História, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, as pesquisas e os estágios realizados por estudantes da licenciatura em História da UnB nas escolas públicas do Distrito Federal têm apontado para uma série de desafios, dificuldades e problemas enfrentados pelos(as) professores(as) nos processos de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Oliveira, 2015), sobretudo diante das novas demandas e exigências de formação de sujeitos críticos, capazes de ler, interpretar e transformar a realidade, colocando o(a) aluno/a numa posição ativa, reflexiva, dialógica e produtiva diante dos conhecimentos em sala de aula. A partir disso, o Subprojeto de História para o PIBID buscou contribuir na formação inicial de professores(as) por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação voltados para a resolução de problemas de ensino e aprendizagem da História, de acordo com os interesses e necessidades de cada escola-campo.

Com o intuito de estimular a formação de professores(as) como sujeitos capazes de construir conhecimentos sobre o ensino de História por meio da investigação, da ação e da reflexão crítica sobre atividades educativas em ambiente escolar, a pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as)-pesquisadores(as) – “práticos reflexivos” (Perrenoud, 2002) – que possam, futuramente utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos(as) alunos(as) (Tripp, 2005, p. 445). Trata-se de um modelo de formação em que a pesquisa é concebida como atividade inerente a qualquer ação pedagógica. Nesse tipo de pesquisa, problematiza-se, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhorar o ensino-aprendizagem no contexto escolar (Jordão, 2004; Pimenta, 2005). Trata-se de uma pesquisa “sobre” e “para” o ensino de História, pautada numa prática educativa reflexiva e libertadora, onde se aprende não só com a teoria (nos estudos e discussões bibliográficas), mas, sobretudo, com a experiência em sala de aula e no diálogo com os(as) professores(as), em uma ação colaborativa entre a universidade e a escola. Esse tipo de pesquisa-ação em educação tem, em seu núcleo, uma ação que beneficia

tanto a aprendizagem dos(as) alunos(as) das escolas quanto o desenvolvimento profissional de futuros(as) professores(as) (Stenhouse, 1998).

Com a pesquisa-ação, enquanto estratégia metodológica de aprendizagem e aperfeiçoamento da docência profissional, buscamos desenvolver nos(as) estudantes pibidianos(as) a capacidade de reflexão e de investigação no cotidiano escolar, por meio da observação, participação, pesquisa e regência de classe em escolas. A inserção no cotidiano escolar foi realizada por meio de visitas à escola-campo para observação de aulas de História, aplicação de questionários, regência de classe, rodas de conversa com alunos(as) e análise de projetos pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos de História utilizados pelos(as) professores(as) supervisores(as) do PIBID. A partir disso, com o apoio desses(as) supervisores(as), os(as) pibidianos(as), organizados(as) em pequenos grupos, identificaram desafios, problemas, necessidades e expectativas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao estudo, à aplicação e à avaliação de um plano de ação pedagógica no ensino de História.

Para os dezoito meses de duração do PIBID, planejamos a realização de quatro ciclos de pesquisa-ação. Na fase inicial de cada ciclo, identificamos um tema-problema relacionado ao ensino-aprendizagem da História nas turmas regidas pelos(as) professores(as) supervisores(as). Em seguida, passamos para o estudo, planejamento e execução de ações pedagógicas que visam a resolução desse problema, por meio da elaboração e aplicação de avaliações, planos de aula, oficinas e materiais didáticos de História. Tais ações colaborativas constituíram objetos de investigação, observação, reflexão, avaliação e replanejamento pelos(as) pibidianos(as).

O primeiro ciclo de pesquisa-ação, realizado entre novembro de 2022 e março de 2023, teve como tema-problema a avaliação diagnóstica das aprendizagens em História e desdobrou-se na aplicação de três questionários em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental: 1) para avaliação diagnóstica das condições sociais dos estudantes das turmas dos(as) professores(as) supervisores(as); 2) para avaliação diagnóstica do letramento básico (modos de leitura, de interpretação e de produção de textos) nas aprendizagens da História; 3) para avaliação diagnóstica das aprendizagens relacionadas aos conteúdos previstos nos currículos de História.

Logo no início do período letivo de 2023, nossa equipe, reunida com os(as) professores(as) supervisores(as) para um diálogo sobre os maiores problemas e desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da História, observou a necessidade de avaliar as aprendizagens dos(as) estudantes nessas três dimensões, para um melhor planejamento dos conteúdos e métodos das aulas de História.

Os resultados desse primeiro ciclo de pesquisa-ação, obtidos nas respostas dos(as) alunos(as) aos três questionários aplicados, revelaram, especialmente, que boa parte dos estudantes apresenta problemas ou dificuldades de leitura e escrita, ou seja, de letramento básico ligado às habilidades de saber ler e escrever, resultantes da alfabetização. Este problema expressa-se, sobretudo, na compreensão leitora² dos(as) estudantes, ou seja, na capacidade de extrair sentidos da linguagem escrita, no modo como compreendem e avaliam os textos ou refletem sobre eles em sala de aula. Porém, cabe ressaltar que esses problemas não são exclusividade das turmas que passaram por nossa avaliação diagnóstica das aprendizagens. Alguns estudos e pesquisas apontam que a formação leitora no Brasil enfrenta inúmeros desafios relacionados à precariedade das práticas escolares, à insuficiência na formação docente, à desvalorização da leitura no contexto escolar, à exclusão social, à ausência de políticas públicas consistentes e a vários outros fatores que contribuem para a crise da leitura no país (Instituto Pró-Livro, 2024; Lajolo; Zilberman, 2019; Porto; Silva; Rettenmaier, 2016).

Os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, apontam que:

[...] Entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional, sendo que 54% chegam ao nível Rudimentar. Aproximadamente 1 em cada 3 pessoas (29%) desse nível de escolaridade podem ser consideradas Funcionalmente Alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente. [...] Quase metade (45%) dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental atinge o nível Elementar da escala [...]. Nesse nível, entretanto, chama a atenção que o grupo proporcionalmente maior (49%) representa o conjunto dos indivíduos que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio [...]. Apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do Inaf [...], mostrando que o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana (INAF, 2018, p. 12).

Já os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo INEP, indicam também que o percentual de alunos(as) com dificuldades para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2021, em razão da pandemia de Covid-19 (Inep, [Brasil, 2024])³. Desse modo, o nível de alfabetização também está abaixo do esperado para cada faixa etária escolar. Esse déficit de aprendizagem já havia sido previsto em decorrência da pandemia, momento em que as escolas

passaram a ensinar de forma remota. Nesse cenário, corre-se o risco de que muitos(as) estudantes ainda deixem a educação básica sem adquirir a habilidade básica de saber ler e compreender textos.

Como bem analisou Marco Antônio Silva, os resultados das avaliações sistêmicas do ensino, como a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e o Programme International Students Assessment (PISA),

[...] fomentam a preocupação com o desempenho dos estudantes que está muito aquém do esperado e reforçam a necessidade de uma intervenção pedagógica mais enfática para superação do problema e são, também, reveladores da pouca familiaridade de grande parte com a chamada linguagem culta. Pode-se afirmar que os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental dominam minimamente as técnicas de alfabetização, mas não possuem, muitas vezes, a familiaridade com os textos impressos e sua lógica de comunicação e organização. Neste contexto, necessário se faz a intervenção mais dirigida do professor para alavancar a aprendizagem da leitura, apontando estratégias adequadas para a compreensão de textos (Silva, 2011, p. 115).

Diante disso, o paradigma de que o ensino da leitura é próprio dos anos iniciais da escolarização vem sofrendo severos questionamentos. Cada vez mais se impõe a tese de que esse trabalho deve ser realizado ao longo de todo o processo formativo do(a) estudante na educação básica (Silva, 2011; Solé, 2014).

No campo do ensino de História, as pesquisas e discussões sobre letramento ainda são incipientes, embora venham se ampliando, nos últimos anos, diante da necessidade de metodologias mais específicas e pertinentes à disciplina, tendo em vista a promoção da compreensão leitora dos(as) estudantes em articulação com o letramento histórico. A leitura proficiente em História é uma capacidade específica (Silva, 2011, p. 117) que não se restringe apenas à leitura de textos didáticos, ou seja, de um único gênero textual, pois os textos históricos estão presentes em uma variedade de gêneros textuais:

Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino (Brasil, 1998, p. 84).

Nesse sentido, concordamos também que,

[...] o arcabouço conceitual na disciplina se dará na interação das contribuições advindas do campo acadêmico, dos materiais didáticos, dos documentos oficiais de referência do ensino e das ações de professores no cotidiano das salas de aula (Silva, 2011, p. 112).

Como as aulas de História normalmente têm um foco maior nos conteúdos, a compreensão leitora, condição basilar para um melhor desenvolvimento das aprendizagens em História, é, muitas vezes, deixada à parte ou não trabalhada em sala de aula, pois se pressupõe que os(as) estudantes ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental já tenham um domínio razoável da leitura e escrita. Diante disso, compreendemos que o ensino de leitura não cabe apenas às aulas de Língua Portuguesa. O envolvimento dos(as) professores(as) de todas as disciplinas pode multiplicar as oportunidades de uma formação leitora significativa, ampliando, ao mesmo tempo, as aprendizagens específicas em cada disciplina. Como bem observou Azevedo e Monteiro (2013, p. 564),

No terceiro ciclo do Ensino Fundamental, são exigidas dos alunos diferentes formas de falar, ler e escrever. O aluno depara com vários professores que lhe solicitam as práticas de letramento e a autonomia que a grande maioria não consegue desenvolver. Ler e escrever no terceiro ciclo do ensino fundamental torna-se mais complexo ao exigir-se dos alunos conhecimentos de diferentes campos discursivos e dos gêneros que os compõem. A compreensão solicitada nessa etapa recai sobre práticas de letramento nas quais eles não foram formados e não possuem autonomia para realizar.

Desse modo, os(as) professores(as) de História no terceiro ciclo se deparam com os desafios impostos por essa mudança fundamental nas práticas de letramento, porque a

Oralidade, leitura e escrita não são mais o objeto a ser apreendido, mas tornam-se o instrumento para aprender a disciplina, isto é, não se estuda para aprender a falar, ler e escrever corretamente, agora se fala, lê e escreve para aprender, em nosso caso, História. É uma mudança paradigmática brutal no sentido do ensino e da aprendizagem (Azevedo; Monteiro, 2013, p. 564).

Nesse sentido, assinala-se que as dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos comprometem o desempenho dos(as) estudantes em todas as etapas e disciplinas da educação básica e se constituem em um dos maiores desafios enfrentados também pelos(as) professores de História em suas aulas. Como bem afirma Helenice Rocha (2020, p. 287),

[...] a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros.

Diante dessa problemática, o nosso segundo ciclo de pesquisa-ação, realizado entre os meses de abril e julho de 2023, teve como tema-problema as práticas de leitura e letramento no ensino-aprendizagem da História. São os resultados desse ciclo de pesquisa-ação que apresentamos e discutimos a seguir.

Resultados e discussão

Na primeira fase de pesquisa-ação sobre práticas de leitura e aprendizagens da História, nossa equipe empreendeu estudos e discussões bibliográficas sobre métodos e estratégias de leitura mais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens em História nos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de investigar e refletir sobre as possibilidades de suas aplicações ou adaptações em atividades com textos escritos (didáticos, historiográficos e fontes documentais) nas aulas de História.

A partir de estudos bibliográficos, concebemos a leitura como uma prática social que envolve um processo de compreensão realizado a partir de um contexto social (Aisenberg, 2005; Freire, 1989; Manke, 2019; Silva, 2011; Solé, 2014). Muito mais do que somente decodificar letras, fonemas e palavras, a leitura não deve se limitar à simples reprodução de palavras. Nessa perspectiva, Isabel Solé (2014) define a leitura como

[...] um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Como atividade de construção de sentidos, a leitura demanda a formação de um sujeito ativo, capaz de produzir sentidos para os textos lidos e de utilizar sua formação em qualquer situação da vida, dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, as atividades escolares que envolvem leitura devem contribuir para a formação de sujeitos críticos e ativos no contexto social em que se inserem. Ainda segundo Solé (2014),

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão.

No entanto, devemos observar que a produção de sentidos ou significados para um texto não é algo inato, ela exige o desenvolvimento de algumas habilidades do(a) leitor(a). Como bem explica Solé (2014),

O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele.

Para isso os(as) docentes podem utilizar algumas estratégias que auxiliem na formação leitora dos(as) alunos(as). Como principal referência e fonte de inspiração para o planejamento dessas estratégias, elegemos o livro “Estratégias de Leitura” de Isabel Solé (2014). De acordo com a autora, a prática de leitura em sala de aula deve ser conduzida de modo que os(as) alunos(as) possam questionar, problematizar, criticar e ressignificar o texto lido. Nesse processo os(as) alunos(as) devem ser estimulados(as) a acionar conhecimentos prévios e a considerar o contexto de produção e outros elementos que podem estar envolvidos no processo de construção daquele texto.

Para um trabalho básico de formação leitora, Solé (2014) propõe atividades de leitura de textos em sala de aula, sob a orientação do(a) professor(a), em três etapas: antes, durante e depois da leitura. *Antes da leitura*, propõe um trabalho de motivação e esclarecimento dos objetivos da leitura, do que será lido e por que será feita a leitura. Ainda nessa primeira etapa, como forma de motivação, os(as) alunos(as) podem ser questionados(as) sobre seus conhecimentos e experiências prévias sobre o assunto do texto. Algumas perguntas, hipóteses e expectativas podem ser lançadas sobre a ideia principal do texto, por meio da abordagem do título, subtítulos e ilustrações que aparecem no texto. Na segunda etapa, *durante a leitura*, silenciosa ou em voz alta pelo(a) professor(a) e/ou pelos(as) alunos(as), confrontam-se as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura por meio de debate coletivo, propondo localizar tema e ideia principal, relação com outras leituras, aulas anteriores e experiências dos(as) próprios(as) alunos(as), estimulando-os(as) a apresentar suas próprias versões, opiniões, sentidos, impressões e interpretações para o que foi lido. Já na terceira e última etapa, *depois da leitura*, propõe-se uma recapitulação oral da história ou dos conhecimentos contidos no texto e uma avaliação crítica de seu

conteúdo, por meio de formulação de conclusões, resumos ou de outras inúmeras tarefas a depender do projeto de trabalho de cada professor(a) em sala de aula.

Ao pensarmos as “estratégias de leitura” de Solé em articulação com as práticas de “letramento histórico”, observamos a necessidade de ampliar e sofisticar os procedimentos de leitura, interpretação e análise de textos específicos de História, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão da historicidade das próprias formas de narrar, interpretar e analisar o passado. Para que o letramento histórico esteja integrado ao letramento básico, tornando-se ainda mais amplo, é fundamental que, além das práticas de leitura e escrita (comuns a todas as disciplinas escolares na inserção dos(as) estudantes nas práticas sociais da cultura escrita), possibilite também o domínio de outras práticas de linguagem – como argumentação e apresentação de hipóteses – que caracterizam o conhecimento histórico escolar (Rocha, 2020). Nessa perspectiva, Helenice Rocha explica que o “letramento histórico” tem a particularidade de

[...] provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores (incluindo autores de textos didáticos e professores). Isso ocorre através de práticas específicas de leitura e escrita em interações que ocorrem na aula de história. Nelas, professores falam, expõem, problematizam tais conhecimentos e atribuem tarefas aos alunos (Rocha, 2020, p. 283).

Assim também autoras como Azevedo e Monteiro (2013, p. 563)., ao abordar o letramento histórico, explicam que

[...] O texto de História, em suas diferentes abordagens e modalidades, diferencia-se das questões centrais da alfabetização no seu sentido mais restrito, isto é, na aquisição de competências que possibilitem a decodificação e a codificação do sistema alfabético. A História ensinada está repleta de expressões e conceitos que os professores, ao longo do ensinado, apresentam aos alunos e assim vão ‘letrando-os’ em um tipo escolar de História e apresentando-lhes uma versão historiográfica do passado.

Tendo em vista as particularidades formativas do ensino de História, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe “[...] estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”, fazendo com que eles próprios assumam uma “atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401). Para isso estabelece que um dos objetivos do ensino de História no nível Fundamental é

[...] estimular a *autonomia de pensamento* e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 400).

Nos exercícios de aprendizagem envolvendo a leitura e interpretação de fontes históricas em sala de aula, atentamos assim para as especificidades do letramento em História, considerando não só as orientações curriculares oficiais, mas também algumas reflexões e propostas de estudiosos e pesquisadores sobre o uso de documentos históricos em sala de aula. Como bem assinala Silva (2011, p. 120), “[...] a leitura em História possui características específicas que precisam de uma metodologia apropriada e pertinente com a disciplina”. Assim, na leitura de fontes históricas, segundo Flávia Caimi (2009, p. 147),

[...] Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

Nessa perspectiva, a leitura nas aulas de História se fundamenta na superação de métodos memorísticos, tendo em vista a possibilidade de produção de conhecimentos históricos em sala de aula. Quanto a isso, a própria BNCC de História propõe o estímulo a “ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”, fazendo com eles próprios assumam uma “atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401). Tendo em vista a compreensão e problematização dos conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, a leitura nas aulas de História parte, assim, do princípio de que “para aprender história, é preciso saber produzi-la” (Brasil, 2018, p. 419). Com isso, busca-se estimular os(as) estudantes a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos, apropriando-se de cinco operações básicas de investigação histórica: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Desse modo, o ensino de História deve estimular os(as) estudantes a

[...] Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2018, p. 402).

Com estas orientações, o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, está pautado em três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (Brasil, 2018, p. 416).

Nesse caminho, a leitura de textos históricos em sala de aula orienta-se para a compreensão da historicidade de sua produção. Assim, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2018* também enfatiza que, na disciplina de História, a leitura de fontes históricas deve levar os(as) alunos(as) a percebê-las

[...] como uma produção histórica, que se deve localizar no tempo e no espaço, sendo lidas como uma versão dos acontecimentos produzidos por determinados sujeitos históricos. Desta forma, enfatiza-se o aspecto seletivo, parcial e provisório do conhecimento histórico. Compreende-se, então, a atenção dada à leitura das fontes, levando o aluno ao reconhecimento de suas condições de produção (Brasil, 2007, p. 23).

Essa proposta de aprendizagem de uma leitura crítica que incorpora didaticamente alguns aspectos básicos da investigação histórica, contextualizando as fontes e a partir disso construindo significados para elas, como bem argumenta Rocha, contribui não só

[...] para a aprendizagem histórica, mas, por paralelismo, contribui para a formação de leitores mais exigentes. Em um mundo povoado pelas fake news, aprender a responder às perguntas: quem produziu esse texto? Para quem, quando, em que circunstâncias? Ele está em relação a que outros textos? Contribui para desmontar parte das armadilhas enviadas por Whatsapp e até mesmo na grande imprensa (Rocha, 2020, p. 300).

Após estas discussões teórico-metodológicas, partimos para a pesquisa nas escolas. Os(as) pibidianos(as) passaram para a fase de observação participante em sala de aula, tendo a oportunidade de assistir e ministrar aulas de História, analisar cadernos escolares e auxiliar os(as) professores(as) supervisores(as), atentando para as práticas de leitura durante as aulas. Estas observações não tinham o propósito de avaliar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), mas sim de identificar atividades de leitura e refletir sobre seus limites, potencialidades e modos de articulação com o desenvolvimento das aprendizagens em História.

Na observação das práticas de leitura de livros didáticos nas aulas de História, identificamos momentos significativos de interação tanto entre os(as) estudantes e os conteúdos, quanto entre eles(as) e o(a) professor(a). No entanto, apenas uma parte dos(as) estudantes se envolvia ativamente nas atividades. Além disso, observamos que normalmente essas atividades de leitura apareciam com a finalidade única de resolver exercícios propostos em sala de aula, sendo raramente estimuladas fora desse objetivo⁴. Em alguns casos, a abordagem de textos do livro didático se resumia ao trabalho de cópia nos cadernos. Assim, concluímos que o estímulo à compreensão e interpretação de textos de História durante esse tipo de atividade era raro.

A partir das observações em sala de aula e de experiências de pesquisa sobre práticas de leitura no ensino de História, passamos para a fase de planejamento, implementação e análise de sequências didáticas que possibilitassem o desenvolvimento das aprendizagens em História por meio da leitura de textos escritos. No total, nossa equipe, dividida em cinco grupos, planejou e aplicou cinco sequências didáticas em turmas dos 8º e 9º anos.

Os(as) pibidianos(as) que atuavam no CEF Caseb, ao perceberem que, durante as leituras orais e coletivas de textos em sala de aula, alguns(as) alunos(as) tinham dificuldades de leitura, enquanto outros hesitavam em participar da atividade proposta, planejaram e aplicaram, junto com a professora supervisora, uma metodologia de seminários em aulas de História. Desse modo, buscavam envolver os(as) alunos(as) de forma mais participativa no processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvirem o(a) professor(a), os(as) estudantes deveriam, assim, tornar-se protagonistas, assumindo o papel de pesquisadores(as) e apresentadores(as). O

seminário está entre os tipos de metodologia participativa que permitem que os(as) estudantes possam desenvolver autonomia e responsabilidade, estimular a oralidade e a capacidade de argumentação, trabalhar em equipe, construir coletivamente o conhecimento e se aproximar do trabalho dos(as) historiadores(as) (de pesquisa, interpretação e análise de fontes) (Fonseca, 2003).

O objetivo dos Seminários era, portanto, garantir que todos(as) os(as) estudantes tivessem a oportunidade de participar de maneira mais ativa e envolvente, produzindo e compartilhando conhecimentos a partir da leitura de textos do livro didático e de fontes pesquisadas por eles(as) mesmos(as) na internet. Para isso optaram por dividir a turma em grupos, e cada grupo ficou responsável por um dos seguintes temas curriculares: “lutas pela independência nas Américas” ou “rebeliões e conjurações no Brasil Colônia”. Após alguns dias de pesquisa orientada, de preparação das apresentações e de estudo (em casa) dos conteúdos lidos e pesquisados, os(as) estudantes deviam assumir o lugar da professora em sala de aula, ministrando um pequeno seminário.

Esses seminários, propostos aos(as) estudantes de quatro turmas do 8º ano, deviam ter duração de no máximo vinte minutos e contar com a apresentação de um *slide* em retroprojektor. Para isso, nossa equipe realizou todo um preparo da turma, explicando “o que é” um seminário, “como” organizá-lo e “como” produzir slides, já que eles(as) nunca tinham apresentado um seminário. Essa atividade envolveu os(as) alunos(as) na seleção e leitura coletiva e individual de textos provenientes de diferentes fontes, sobretudo do livro didático e de sites de divulgação de conhecimento histórico e de fontes históricas. Para que pudessem desenvolver a compreensão básica dos textos, os(as) alunos(as) foram orientados(as) a identificar as ideias principais e a resumir (por escrito) os conteúdos estudados, mobilizando também seus conhecimentos prévios sobre o tema e atribuindo sentidos e significados para as histórias lidas. Tudo isso, com o intuito de fazer com que os(as) aluno(as) assumissem, portanto, um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, construindo e compartilhando conhecimentos históricos a partir da leitura de textos e das discussões em grupos de estudos. Com base nas estratégias de leitura indicadas por Solé (2014), os(as) pibidianos(as) também realizaram com os(as) alunos(as) uma série de leituras básicas com diferentes objetivos: “ler para obter uma informação de caráter geral”, “ler para aprender”, “ler para revisar um escrito próprio” e “ler para praticar a leitura em voz alta”.

Quanto aos resultados dessa atividade, os(as) pibidianos(as) relataram que foram positivos e satisfatórios, e que a maior parte dos(as) estudantes se envolveu

bastante, conseguindo fazer uma leitura ativa dos textos lidos/consultados e demonstrar aprendizagens históricas significativas sobre os temas dos seminários nas avaliações aplicadas pela professora ao final do bimestre. Dentre os aspectos problemáticos desta atividade, observaram que havia certo excesso de conteúdos, o que tornou alguns seminários cansativos e carregados de cópias literais do livro didático. Além disso, observaram que alguns estudantes se sentiram muito ansiosos ao ter que falar diante de toda a turma no seminário. Havia muito nervosismo durante as apresentações e alguns(as) estudantes até optaram por não falar.

Outro grupo de quatro pibidianos(as) aplicou uma sequência didática para quatro turmas do 9º ano do CEF 02 de Ceilândia, utilizando as estratégias de leitura de Solé (2014). Propuseram uma leitura coletiva – de dois textos curtos sobre o fascismo (Albright, 2018, p. 27-28; Fascismo [...], 2009, p. 141-145) e seu surgimento na Itália de Mussolini, – guiada por diálogos e questionamentos que ocorreram antes e depois das leituras, a fim de favorecer a capacidade de leitura e interpretação de textos de História. Inicialmente, lançaram perguntas motivadoras para incentivar a leitura crítica do texto e do contexto histórico tratado, problematizando o tema. Dentre as perguntas prévias à leitura, lançaram as seguintes: "O que vocês já sabem sobre o tema desse texto?" "Qual a ideia principal do texto?" "Qual o período histórico a que o texto se refere?". Após a leitura coletiva do texto, onde alguns estudantes se dispuseram a ler em voz alta, lançaram as seguintes perguntas: "Vocês tiveram dúvida em relação a alguma parte do texto?" "O que mais chamou a atenção de vocês no texto?" "Como o conteúdo do texto se relaciona com o que já aprenderam nas aulas de História?" "Por que vocês acham que algumas pessoas aceitaram o fascismo naquela época?". Em seguida problematizaram as narrativas históricas sobre o tema e os perigos das ideias e regimes nazi-fascistas no tempo presente. Seguindo desse modo, as orientações da BNCC para o reconhecimento de diferentes versões ou interpretações de um mesmo fenômeno histórico, "com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias" (Brasil, 2018, p. 416).

Em seguida, após a leitura e diálogo sobre os textos, os(as) pibidianos(as) propuseram uma oficina de produção de pequenas narrativas textuais, onde os(as) estudantes pudessem usar a imaginação e a criatividade na escrita de um texto curto (de no mínimo um parágrafo e no máximo dois) sobre a história de um personagem (fictício) que teria vivido na Itália durante o regime fascista. Eles deveriam criar as percepções deste personagem sobre o passado, o presente e suas perspectivas de futuro. Durante a oficina, os(as) pibidianos(as) avaliaram a colaboração entre os membros de cada grupo de estudantes e a produção final foi avaliada de acordo com

os seguintes critérios: criatividade, organização, gramática, ortografia e capacidade de articular conhecimentos obtidos na leitura dos textos e em aulas anteriores sobre o tema.

Embora boa parte das narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) em sala de aula tenha revelado criatividade, coesão textual, domínio de conteúdo e análise crítica coerente em relação ao tema abordado (fascismo), demonstrando o potencial da atividade no desenvolvimento das aprendizagens em História, alguns erros ortográficos e gramaticais na estruturação dos textos escritos ainda se manifestavam, especialmente, nos usos inadequados de vírgula e ponto final. Essa experiência deu-nos uma noção de que o ensino da escrita é algo que os(as) professores(as) precisam enfrentar diariamente e pacientemente nos processos de ensino-aprendizagem da História.

Os(as) pibidianos(as) tiveram a oportunidade de vivenciar situações de aplicação de uma mesma sequência didática em turmas diferentes, notando as diferenças de comportamento, interação, interesse e de aprendizagens reveladas em cada turma. Assim, tiveram a oportunidade também de refletir criticamente sobre os desafios da docência relacionados ao déficit de alfabetização, sobretudo quanto ao uso correto da gramática e ortografia na forma como os(as) estudantes produzem narrativas escritas. Nesse ponto, os(as) pibidianos(as) teceram reflexões importantes sobre a formação docente, observando o quanto o letramento básico pode interferir nas aprendizagens da História, entendendo que é responsabilidade de todos os(as) professores(as) (de todas as disciplinas escolares) lidarem de alguma maneira com esses problemas. Diante da necessidade de seguir com os conteúdos curriculares programados, os(as) professores(as) de História precisam enfrentar de alguma maneira (e pacientemente) esses problemas básicos de leitura e escrita, programando um tempo para corrigir os erros ortográficos e gramaticais de redação que seguem acompanhando os(as) estudantes ao longo de toda a sua formação escolar.

Conclusões

A experiência de pesquisa-ação dedicada às práticas de leitura e letramento no ensino de História foi bastante proveitosa para os(as) pibidianos(as) em formação docente. Os relatórios dessa experiência apontaram não só para aprendizagens significativas sobre a docência em História, mas também para os resultados satisfatórios e contribuições das ações pedagógicas inspiradas nas “estratégias de leitura” de Isabel Solé (2014) em articulação com os objetivos de aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, o planejamento e a vivência de uma ação pedagógica com vistas à resolução de um problema ligado

às aprendizagens da História proporcionaram aos(as) pibidianos(as) conhecimentos acerca dos desafios que envolvem a docência, bem como experiências que envolvem a responsabilidade de pensar, pesquisar, intervir e avaliar suas próprias práticas pedagógicas na tentativa de resolução de problemas de aprendizagem. Assim, este tipo de pesquisa-ação em sala de aula possibilita a formação de professores(as) mais ativos e reflexivos, empenhados em estudar, pesquisar, compreender e planejar intervenções mais adequadas à superação de desafios e problemas que podem emergir em situações particulares no exercício da profissão docente.

A experimentação e avaliação de metodologias ativas de letramento no ensino-aprendizagem da História nos permitiram também algumas reflexões sobre as práticas de leitura na própria formação inicial docente, especialmente durante o curso de licenciatura em História, visto que os(as) pibidianos(as) tiveram pouquíssimas oportunidades de desenvolver suas próprias práticas de leitura e letramento, o que de alguma forma compromete ou fragiliza a formação deles(as) como futuros(as) professores(as) nas escolas. A leitura de textos e os problemas de letramento atravessam também toda a formação destes(as) estudantes, passando da educação básica para a universidade, não se restringindo, portanto, a um determinado ciclo de formação. Então é fundamental que na licenciatura trabalhem também a formação leitora destes futuros(as) professores(as), dando-lhes também a oportunidade de vivenciar situações de leitura, percepção crítica, contextualização histórica, interpretação, reescrita e produção de textos historiográficos e didáticos.

Professores(as) estimulados a ler, pensar e escrever, e que compreendem que o próprio ato de ensinar História é um ato político e transformador – de criação de sentidos e significados para as experiências passadas-presentes em sociedade, ou seja, um ato de “leitura do mundo” (Freire, 1989), social e historicamente situado (e em disputa), – estão mais bem preparados para ensinar seus alunos(as) a serem leitores(as) ativos(as), que saibam ler o mundo, compreender o seu contexto e as diversas situações comunicativas que lhes rodeiam.

Ao proporcionar situações de aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da História, o Subprojeto do PIBID/História da UnB buscou, portanto, capacitar professores(as) pesquisadores(as) por meio da articulação necessária entre teorias e práticas pedagógicas, e do estímulo à produção autoral docente de sequências didáticas e de conhecimentos “sobre” e “para” o ensino-aprendizagem da História. Nessa perspectiva, ressaltamos que a pesquisa, interação e intervenção no espaço escolar possibilitam ao/à futuro(a) professor(a) uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa no ensino de História.

Referências

- AISENBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 26, n. 3, p. 22-31, 2005. Disponível em: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros\(a\)26n3/26_03_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros(a)26n3/26_03_Aisenberg.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.
- ALBRIGHT, Madeleine. *Fascismo*: um alerta. São Paulo: Planeta, 2018.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i2.00010>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*: história. Brasília, DF: MEC, 2007. (Anos finais do Ensino Fundamental).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação básica (Saeb). Brasília, DF: INEP, [2024]. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br\(a\)reas-de-atuacao\(a\)valiacao-e-exames-educacionais/saeb](https://www.gov.br/inep/pt-br(a)reas-de-atuacao(a)valiacao-e-exames-educacionais/saeb). Acesso em: 25 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: história. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7963>.
- FASCISMO. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-145.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2018*: resultados preliminares. São Paulo: INAF, 2018. Disponível em: [https://\(a\)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf](https://(a)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.prolivro.org.br/press-kit-retratos-da-leitura-no-brasil>. Acesso em: 24 abr. 2025.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/pesquisa-acao-na-formacao-inicial-de-professores-elementos-para-reflexao>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. Compreensão leitora. 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, 2014. p. 61-62.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de história: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 287-297, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.28677>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. *Mosaico*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18224/mos.v8i2.4431>.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida da; RETTENMAIER, Miguel. *Formação de leitores no Brasil: um processo de muitos nós*. Língua & Literatura, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 27-37, mar. 2016. Disponível em: [https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura\(a\)rticle/view/2105](https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura(a)rticle/view/2105). Acesso em: 24 abr. 2025.

ROCHA, Helenice Bastos. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>.

SILVA, Marcos Antônio. Letramento no ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111>.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Estrat%C3%A9gias-Leitura-Isabel-Sol%C3%A9-ebook/dp/B01690SVG4/ref=tmm_kin_swatch_0. Acesso em: 24 abr. 2025.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 4. ed. Madrid: Morata, 1998. (Colección Pedagogia, La pedagogia hoy).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

Notas

- ¹ Este Subprojeto foi aplicado em duas escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) localizadas no Distrito Federal, por uma equipe composta por mim (coordenadora do PIBID/História), três professores(as) supervisores(as) (duas do CEF CASEB do Plano Piloto e um do CEF 02 de Ceilândia), uma estudante voluntária e vinte e cinco estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em História da UnB.
- ² De acordo com Ângela Kleiman (2014, p. 61), “[...] 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”.
- ³ Dados disponíveis em Inep (Brasil, [2024]).
- ⁴ Como bem disse Beatriz Aisenberg (2005, p. 24, tradução nossa), nesse tipo de abordagem de textos de História, “[...] o trabalho intelectual promovido é a identificação e reprodução de informação. Com ele, o propósito da leitura dos alunos fica reduzido à busca e extração de somente o necessário para responder as perguntas; atitude que muitas vezes pode garantir uma leitura superficial, porém, insuficiente para aprender”.