

Letramento no Ensino de História

Marco Antônio Silva*

Resumo

Esse artigo discutirá as demandas crescentes pelo desenvolvimento dos níveis de leitura e letramento dos estudantes brasileiros, nas séries finais do Ensino Fundamental, nos últimos anos. Demonstrará que professores das séries finais do Ensino Fundamental e de todas as áreas do currículo vêm sendo desafiados a desenvolver um trabalho com o ensino da leitura, para proporcionar, ao conjunto das crianças brasileiras, o domínio da linguagem culta. Abordará as formas como esses conceitos estão embutidos nas avaliações sistêmicas da educação, nos documentos oficiais que parametrizam o ensino brasileiro e na produção acadêmica. Por fim, fará uma abordagem sobre os conceitos de leitura e letramento em História.

Palavras-chave: Ensino de História; Leitura em História; Letramento em História.

Ensino da leitura: novo desafio para o professor de História

Nas duas últimas décadas, assistimos a um processo de democratização do acesso à escola, responsável pela ampliação do acesso e a permanência de estudantes das camadas populares à escolarização formal. Uma parcela significativa desses brasileiros, que até então não ultrapassava os primeiros anos da escolarização, passou a frequentar as séries finais do Ensino Fundamental.

Apesar dos enormes avanços rumo à universalização do acesso e da permanência na escola, os resultados das avaliações sistêmicas do ensino, como a Avaliação Nacional da Educação Básica — ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar — ANRESC — e o *Program International Students Assessment's* — PISA — vêm demonstrando uma grande fragilidade dos estudantes brasileiros no campo da leitura.

Esse quadro impõe à escola e aos professores – inclusive das séries finais do Ensino Fundamental – uma nova tarefa: “proporcionar ao conjunto das crianças

* Professor de História e doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

brasileiras o domínio da linguagem culta que é uma das tarefas precípuas da escola”. (SILVA, 2004, p. 70). Nesse contexto, o paradigma das sociedades ocidentais de que o ensino da leitura deve ser próprio do ciclo inicial da escolaridade sofre severos questionamentos e, conseqüentemente, a tese que esse trabalho deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade vai se tornando hegemônica (SOLÉ, 1998). Além disso, o pressuposto de que o desenvolvimento da leitura e da escrita é também responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, inclusive, da História, parece assumir contornos irreversíveis (SILVA, 2004; MELO, 2007; SOLÉ, 1998).

Na tentativa de superar esses problemas no campo da leitura, percebe-se nitidamente esforços de professores, autores e editores de materiais didáticos, acadêmicos e gestores de sistemas de ensino, nos últimos anos. Num primeiro momento, a construção de um arcabouço teórico sobre letramento no Brasil foi mais evidente no campo da Língua Portuguesa (TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002; SOARES, 2005). Mais recentemente em outras áreas do conhecimento, a construção de um conceito de letramento vem se tornando alvo das produções acadêmicas. No ensino de matemática, por exemplo, o conceito de letramento – denominado numeramento – está em franco processo de discussão (TOLEDO, 2004; SOUZA, 2005; MENDES, 2001; KNIJNIK, 2004).

No ensino de História, a discussão dos conceitos de letramento, ainda que incipiente, vem se ampliando. Acreditamos 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.

Leitura e letramento nas avaliações sistêmicas do ensino

A análise das concepções de leitura e letramento, embutidas nas avaliações sistêmicas do Ensino Básico, é relevante devido ao grande impacto e influência que estes modelos avaliativos exercem sobre os meios acadêmicos, órgãos governamentais, gestores, editoras, autores de livros didáticos, pais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, enfim, os diversos agentes envolvidos no processo educacional. Para efeito deste estudo, nos deteremos em três avaliações sistêmicas que

abrangem todo o território nacional: Avaliação Nacional da Educação Básica — Aneb,¹ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar — Anresc — e o *Program International Students Assessment's* — PISA.²

Organizadas e conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, uma autarquia do Ministério da Educação, o Saeb e a Anresc são avaliações executadas em todo o território nacional em caráter amostral e universal, respectivamente.³ A Aneb é efetivada através do Saeb e a Anresc através da Prova Brasil, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, enfatizando a resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e informações sobre as condições de trabalho. Intenta-se com a tabulação e a análise dos dados fornecer informações sobre a qualidade e a eficiência da educação básica brasileira (PESTANA, 1998, apud BONAMINO, 2002).

Já o *Program International Students Assessment's* — PISA — é realizado por um consórcio de instituições lideradas pela *Australian Council for Educational Research*, no âmbito do Programa de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE — e UNESCO, que executa um tipo de

¹ Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — Saeb — para Avaliação Nacional da Educação Básica — Aneb. Entretanto, o nome do Saeb, já tradicional, foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

² As provas do PISA são aplicadas a cada três anos. Examinam o rendimento dos alunos de 15 anos em áreas temáticas de estudo e também em uma vasta gama de contextos educacionais, entre os quais estão: a motivação dos alunos para aprender, o conceito que eles têm sobre si mesmos e suas estratégias de aprendizagem. Cada uma das três últimas avaliações do PISA focou as áreas específicas: Leitura (2000), Matemática (2003) e Ciência (2006). Numa segunda rodada, novamente, a Leitura foi avaliada, em 2009. Matemática e Ciências serão avaliadas em 2012 e 2015, respectivamente. (Ciências). <http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html>. Acessado em 05/03/2010.

³ A Prova Brasil e o Saeb são avaliações em larga escala. A primeira é aplicada de forma universalizada e, a segunda, por amostragem e objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e informações sobre as condições de trabalho.

avaliação com o intuito de mensurar os níveis de aprendizado em diversos países. Nos dois modelos supracitados, testam-se os domínios apenas no campo da leitura, já que a análise da produção escrita dos estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002).⁴ O que se busca, de fato, é a mensuração dos níveis de compreensão leitora e de letramento dos discentes.

Entretanto, percebe-se que entre os dois modelos avaliativos, há uma diferença na profundidade dos níveis de reflexão explorada. Nas questões propostas pelo SAEB, nota-se uma perspectiva de valorização de textos mais comuns em materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, tirinhas, notícias e reportagens de jornais e revistas. Já no Pisa, de forma mais aprofundada, lança-se mão de diversos gêneros presentes no cotidiano da sociedade ocidental, tais como formulário de solicitação de emprego, contos, tabelas de aeroportos, reportagens de jornais e revistas, entrevistas, propagandas, textos não contínuos como gráficos e diagramas etc. Entretanto, nas duas avaliações, sobretudo no Pisa, além da preocupação com as habilidades de leitura, busca-se mensurar a capacidade que os alunos têm de colocá-las em prática em textos do cotidiano. A grande diversidade textual explorada no PISA, que inclui textos contínuos e não contínuos sobre diferentes assuntos, revela um rompimento dessa avaliação com a perspectiva disciplinar, isto é, com a visão de que o desenvolvimento da leitura é algo associado ao aprendizado de uma língua (BONAMINO, COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 109).

Dentre as conclusões do relatório produzido a partir da análise dos resultados de estudantes brasileiros na avaliação processada na edição 2000 e 2009, são apontados sérios problemas no campo da compreensão leitora e do letramento. A maior parte dos que foram submetidos aos testes demonstrou estar alfabetizada, mas muitos não conseguiam superar o processo de decodificação textual, dialogando com os protocolos de leitura e aplicando a informação em situações cotidianas.

Os resultados do Pisa, bem como do Saeb, há quase uma década, vêm demonstrando que a maior parte dos estudantes brasileiros não são capazes de ler

⁴ Mesmo que o atual processo de alfabetização escolar trabalhe com o desenvolvimento dos dois domínios, simultaneamente, a aquisição destas capacidades não se dá, necessariamente, de forma simultânea. Em outros contextos históricos como na Europa Moderna, por exemplo, a leitura e a escrita não eram trabalhadas simultaneamente e muitos leitores não sabiam escrever (CHARTIER, 2003).

fluyente e proficientemente muitos gêneros textuais, dentre eles textos não contínuos como gráficos, tabelas e formulários.⁵

Os resultados das avaliações sistêmicas 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.

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. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Compreensão leitora e letramento em História

Os processos de leitura e letramento aparecem entrelaçados e quase indissociáveis nas ações cotidianas dos leitores. Entretanto, existem distinções conceituais que, explicitadas, tornam-se importantes na elucidação das relações entre o ensino de História, a leitura e o letramento.

O conceito de leitura, numa perspectiva interativa (ALONSO; MATEOS, 1985; COLOMBER; CAMPS, 1991; SOLÉ, 1998), é definido por Solé 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 necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia 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. (SOLÉ, 1998, p. 23).

A perspectiva interativa da leitura é a síntese de dois outros modelos explicativos: o ascendente – *button up* – e o descendente – *top down*. Para os defensores

⁵ Esta avaliação já era apresentada desde o início da década passada por Bonamino et al (2002).

do primeiro o leitor processa a compreensão do texto a partir do entendimento das letras, palavras, frases, por exemplo, num processo sequencial e hierárquico. No modelo descendente, acredita-se que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto que, neste caso, é utilizado como um instrumento de verificação. Na perspectiva interativa, concebe-se a existência de uma dupla e simultânea mobilização das habilidades presentes nos modelos ascendente e descendente por parte do leitor (SOLÉ, 1998).

A concepção interativa permite concluir que a leitura tem um caráter subjetivo. A interação do leitor com o texto se faz a partir de sua carga experiencial. Assim, encontraremos leituras diferentes de um mesmo texto para diferentes leitores ou para o mesmo leitor em momentos diferentes (KLEIMAN, 1996). Seguindo nesta direção, Aisenberg (2005), apontando numa perspectiva conceitual de leitura em história no campo interativo, afirma que

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).

Solé (1998) afirma que, nas sociedades letradas, os indivíduos são diariamente expostos a uma multiplicidade de textos, presentes nos mais variados meios e com uma diversidade de intenções. “Para agir com autonomia, o leitor precisa compreender e interpretar essa variedade textual com suas diferentes intenções e objetivos, fator que gera, por sua vez, a aquisição de certas garantias.” (SOLÉ, 1998, p. 18). Nesse contexto, de valorização da variedade de gêneros textuais⁶, é pertinente deduzir que a compreensão de textos de História, como das demais disciplinas do conhecimento, é um componente importante na construção dessa autonomia do cidadão / leitor.

⁶ Gêneros Textuais são textos de qualquer natureza, construídos a partir de características sócio-comunicativas definidas pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição, tais como anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias. Gêneros Textuais não são entidades naturais e sim artefatos culturais criados historicamente pelo ser humano (MARCUSCHI, 2002).

Entretanto, essa variedade de gêneros e de tipos textuais⁷ exige do leitor também uma capacidade mais específica para lidar com cada tipo. Diferentemente do que fora apregoadado nas concepções mecanicistas de leitura – pelos defensores da chamada hipótese da transferibilidade tipológica⁸ – a capacidade de compreensão não é transferível através dos tipos discursivos. Em outras palavras, a criança leitora que compreende um texto narrativo não irá, necessariamente, compreender um texto expositivo, já que a capacidade de compreensão não é transferível, através dos discursos (KLEIMAN, 1996).⁹ Silva (2004) afirma que

[...] um bom leitor de romances não é necessariamente um leitor eficiente de textos científicos, ou, mesmo quando se tem um grande domínio na leitura de textos de química ou física, a leitura de textos filosóficos ou de História pode constituir tarefa bastante difícil. (SILVA, 2004, p. 73).

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura proficiente em História – e também nas demais disciplinas – é uma capacidade específica e não uma capacidade universalmente adquirida apenas pela leitura de textos didáticos de outras áreas do conhecimento ou do contato com gêneros textuais diferentes. Por isso, o conceito de compreensão leitora abrange uma gama complexa de pressupostos. Além disso, a leitura de textos históricos não fica limitada a apenas um gênero textual. Sob a denominação textos históricos estão designados uma multiplicidade de gêneros textuais que um bom leitor em História deve estar apto a ler.

Uma das referências estruturais para balizar as definições sobre os gêneros que se espera que os estudantes leiam satisfatoriamente, em História, encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). No Século XX, a historiografia viveu uma revolução do conceito de documento. Os historiadores passaram a utilizar-se não apenas das fontes escritas em formas de textos contínuos, mas adotaram como fonte histórica as várias formas de registros produzidos pelo homem. Nos PCN's de História, esses

⁷ O termo tipologia textual define uma sequência teoricamente definida de acordo com a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Atualmente, admite-se a existência de cinco tipos textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os tipos textuais são limitados, ao passo que os gêneros textuais são quase ilimitados. Um gênero textual pode ser composto por um ou mais tipos textuais.

⁸ Os defensores da *transferibilidade tipológica* acreditam que, aquele que lê com proficiência os textos de determinadas áreas do conhecimento ou certos gêneros, conseguirá transferir estas habilidades para a leitura, em outras áreas ou gêneros literários de forma automática e imediata.

⁹ Freedle e Hale (1979) apud Kleiman (1996) apresentaram experiências que comprovaram a falácia da hipótese da transferibilidade tipológica.

diversos tipos de registros são, também, compreendidos como recursos que devem ser utilizados no ensino de História.

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. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 84).

Nesse sentido, espera-se que o estudante vá construindo e aperfeiçoando habilidades de leitura desses diversos tipos de fontes.

Acreditando, também, na relevância do uso de fontes variadas no processo de aprendizagem da História, o Caderno de Orientação Didática, produzido sob o patrocínio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para orientar professores de História do Ciclo II, do Ensino Fundamental, afirma que

[...] aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes, projetados em suas perspectivas históricas, sociais e culturais. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2006, p. 20).

A grande variedade das fontes históricas que podem ser utilizadas no ensino também são objetos de referência no ensino de outras disciplinas. A música, a pintura, a escultura, a fotografia para as aulas de Artes; os textos literários, poéticos, anúncios, diários, provérbios na Língua Portuguesa; os gráficos e tabelas para a Matemática etc. Entretanto, quando utilizadas no ensino de História, as fontes são abordadas na sua historicidade a partir dos pressupostos metodológicos específicos da disciplina.

Entretanto, cabe ressaltar que a leitura documental nas pesquisas ou no ensino exige uma metodologia criteriosa. Mota (1975) afirma que leitura destes documentos exige do historiador, além dos conhecimentos históricos, conhecimentos de metodologia, teoria da história e das ideologias. Esse arcabouço teórico municia o pesquisador contra armadilhas, como, por exemplo, as análises carregadas de presentismo histórico. O bom historiador sabe que os documentos não podem ser abordados numa perspectiva de presente que ignorem as especificidades socioculturais em que foram produzidos. Por outro lado, como afirma Le Goff (1994), o historiador ainda deve estar atento, pois o documento é, em última análise, o resultado de uma

montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram. Desse modo, as análises documentais, numa perspectiva histórica, não são atividades simplistas e inocentes, e exigem um sólido conhecimento específico.

Entendemos documento na concepção proposta por Lucien Febvre (1949 apud Le Goff, 1994) que define o termo não apenas como sinônimo de documentos escritos mas uma infinidade de outros, tais como signos, paisagens, telhas, ervas daninhas, eclipses da lua, atrelagem dos cavalos de tiro, exames de pedras, feitos pelos geólogos, as análises de metais, feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Se para os historiadores essa variedade de gêneros aparece como fontes históricas, para o estudante são fontes privilegiadas do aprendizado da própria história. Nos próprios PCN's como nos estudos de Bittencourt (2004), encontramos a ressalva de que a utilização de documentos em sala de aula precisa atender a objetivos pedagógicos e, para isso, devem ter uma metodologia apropriada, e não à pretensão de transformar os estudantes em "pequenos historiadores".

Os jovens e as crianças estão aprendendo História e não dominam o contexto em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 329).

Paiva (2006) e Bittencourt (2004) chamam também a atenção para o papel, não menos significativo, das imagens ante a variedade de documentos a serviço do ensino de História. Elas são cada vez mais utilizadas como recurso pedagógico por estarem presentes nas salas de aula, através dos livros didáticos ou dos recursos disponibilizados pelo avanço tecnológico. Paiva (2006, p. 104) diz que as imagens e a leitura delas podem nos levar e nos auxiliar na tarefa de melhor compreender nossa história, nosso comportamento, nossas maneiras de pensar e de agir, enfim, nossas próprias vidas.

Em suma, podemos dizer que existe uma diversidade de textos contínuos e descontínuos que compõem a escrita da história escolar e estes devem ser utilizados como recurso no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de História. Produzida por inúmeros atores sociais e autores e com usos sociais diversos, a escrita da História está presente nos mais variados contextos sociais e culturais, materializada em artigos científicos, textos jornalísticos, fontes documentais primárias, literatura, mapas,

tabelas, gráficos, charges, caricaturas, sons, vídeos, imagens, filmes, peças teatrais, cerimônias oficiais, enfim, em uma infinidade de eventos do presente e do passado, onde o leitor proficiente em História é desafiado a interagir e decifrá-las historicamente de forma consistente e coerente.

Entretanto, a exploração de todo este “acervo” exige uma metodologia de ensino complexa, já que o aprendizado da leitura não é um processo de aquisição espontânea. Um professor ou especialista em determinada matéria deve ensinar, ao leitor incipiente, estratégias de leitura que ainda lhe são inacessíveis.

[...] as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, não se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Como afirma pertinentemente Melo (2007), não se espera que o profissional de outra área precise ensinar os conteúdos previstos na ementa de Língua Portuguesa. A leitura em História possui características específicas que precisam de uma metodologia apropriada e pertinente com a disciplina.

Contudo, o desenvolvimento da compreensão leitora¹⁰ no ensino de História deve estar associado ao desenvolvimento do letramento na disciplina. Assistimos neste começo de Século XXI a uma demanda crescente pelo desenvolvimento do letramento em todas as disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. A atualidade da questão, como já vimos, tem levado o tema¹¹ a ocupar diversos espaços que vão, desde as intensas discussões implementadas entre os profissionais do Ensino Básico, passando pelas produções acadêmicas no campo da Linguística e também de outras disciplinas e pelas tentativas de se estabelecer um diálogo interdisciplinar, através de publicações em periódicos científicos e anais de congressos nacionais e internacionais (SOUZA, 2007; CHAGAS, 2007; LÍNGUA ESCRITA, 2007).

Entretanto, como afirma Soares (2005), a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições, parece impossível. No entanto, esta imprecisão conceitual na literatura brasileira é compreensível, já que o termo foi recentemente

¹⁰ Utilizamos o termo “compreensão leitora” e não “competência leitora” como fizeram os autores da Coleção Araribá. A questão será discutida ainda neste capítulo.

¹¹ Na discussão presente na literatura dos países lusofônicos, a palavra utilizada para definir letramento - com equivalência ao termo inglês *literacy* - é *literacia*. Em espanhol, encontra-se uma variedade de sinônimos como *literacidad*, *literacia*, *literidad*. (LÍNGUA ESCRITA, 2007, p. 1).

introduzido nas áreas de Letras e Educação (SOARES, 2002). De qualquer modo, é importante que exista certo consenso em torno do conceito pois a

[...] definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento: sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento. (SOARES, 2005, p. 82).

No próprio campo da Linguística, o conceito de letramento está em construção. Para Tfouni (1988), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada. Para Kleiman (1995), este impacto social produzido pela escrita é apenas um dos efeitos deste fenômeno. A autora acrescenta à definição de Tfouni que as práticas sociais de leitura e escrita em si mesmas e os eventos em que eles ocorrem fazem parte do conceito de letramento. Em outras palavras, além dos impactos sociais e discursivos causados pela cultura escrita, as práticas sociais que se estabelecem em uma cultura onde a escrita se faz presente compõem o conceito de letramento produzido por Kleiman.

Percebe-se, em comum, nos conceitos supracitados, a ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita, superando a ideia de alfabetização, ou seja, a aquisição do sistema de escrita. Soares (2002), por sua vez, situa o letramento no campo das capacidades adquiridas pelos sujeitos “letrados”. Em outras palavras, letramento é o estado ou condição cognitiva adquirida pelos indivíduos e que lhes possibilitam exercer práticas de leitura e escrita, de acordo com as necessidades demandadas socialmente.

Esta concepção acrescenta às anteriores a ideia de que o letramento é uma capacidade adquirida pelos indivíduos ou grupos sociais, que lhes permite utilizar a leitura e a escrita de forma ativa e competente, em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial. Os indivíduos letrados mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002).

Ao analisar os efeitos da cibercultura nas práticas de leitura, escrita e no letramento, Soares (2002) também afirma que é necessário pluralizarmos a palavra letramento, como já se faz na literatura internacional, para que o conceito possa abarcar uma maior variedade de eventos. Nesse sentido, seria possível designar diferentes

efeitos cognitivos, culturais e sociais que se estabelecem em função dos contextos de interação com a palavra escrita ou em virtude de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Nessa perspectiva, encontram-se os pressupostos para uma conceituação de letramento em História. Alguns trabalhos acadêmicos muito recentes já começam a discutir e elaborar, alicerçados nas categorias de “consciência histórica”, produzidas por Jorn Rusen, uma definição para o termo (LEE, 2001; 2006; BARCA, 2006). Para Lee (2006), o letramento não é um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas.

Jorn Rüsen (2006) afirma que o aprendizado da história não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além desta perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais, tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro, alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para compreender o presente e “antecipar”, no plano mental, o futuro, em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

Lee (2006) afirma que, nesses casos, o conhecimento histórico do passado tornar-se-ia uma ferramenta de orientação poderosa e flexível denominada de Estrutura Histórica Utilizável – *Utilisation Historical Framing* (UHF). A UHF é uma estrutura geral de padrão de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Para Rüsen (2006; 2007), essa estrutura geral deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Por isso, sugere que o ensino de história deve priorizar inicialmente o estudo de amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social.

Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes. (LEE, 2006, p. 147).

Contudo, como ressalta o próprio Lee (2006), a UHF não é uma narrativa padronizada, e sim uma estrutura aberta, passível de mudanças, aperfeiçoamentos, comprovações e, até mesmo, de abandono, em função das necessidades vislumbradas pelos sujeitos. Além disso, a flexibilidade da UHF e seu processo particular de (re)construção pelos sujeitos possibilita que diferentes alunos saiam da escola com diferentes estruturas.

Para o conceito de letramento em História, encontramos na Consciência Histórica aliada à concepção de leitura, interativa os pressupostos para uma definição. Podemos concluir que, por um lado, durante a leitura na concepção interativa, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto e, de forma dialógica, interage com o texto estabelecendo sentido e significado ao conjunto de palavras, frases, imagens e sons. Por outro, na perspectiva apontada por Rusen (2006), o conhecimento histórico não se limita à aquisição de uma série de fatos objetivos, e sim à construção de uma regra nos arranjos mentais – denominada por Lee de estrutura histórica utilizável – que se torna parte integrante da vida do sujeito, permitindo-lhe estabelecer relações historicamente alicerçadas entre passado, presente e futuro. Assim, *grosso modo*, poderíamos dizer que a Estrutura Histórica Utilizável faz parte dos conhecimentos prévios mobilizados por um sujeito durante a leitura de um texto histórico.

Entretanto, para completarmos as estruturas que nos oferecerão os requisitos necessários para a conceituação de letramento em História, precisamos fazer um breve levantamento sobre as narrativas históricas, presentes nas diversas práticas socioculturais. Se entendemos letramento como o estado ou condição adquiridos pelos sujeitos que conseguem dominar a leitura e a escrita e fazem delas um uso competente e eficiente onde as demandas socioculturais exigem, é importante percebermos em que situações socioculturais encontraremos as narrativas históricas. Desse modo, poderemos dimensionar melhor as possíveis situações onde o letramento em História é necessário.

As narrativas históricas se fazem presentes nos mais diversificados contextos sociais e culturais como nas Cerimônias e festividades cívicas e políticas (no caso brasileiro em eventos como as comemorações pela Independência política, a Inconfidência Mineira, em datas importantes como os quinhentos anos da chegada dos portugueses ao Brasil ou nos duzentos anos da Chegada da Família Real, os eventos do dia do trabalhador, a Semana da Consciência Negra); nas exposições museais; no

cinema (filmes do gênero histórico e sociocultural); na imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão); nos gêneros musicais (samba; tropicalismo; bossa nova; *hip-hop*; forró, música erudita e outras); nos ritmos, letras, melodias e instrumentos musicais (que se encontram carregados de historicidade); na literatura; nos jogos eletrônicos, com enredos e tramas de caráter histórico e sociocultural; nos textos bíblicos; nos álbuns familiares de fotografia; nos livros didáticos de História.

Em suma, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte, sempre contadas – de forma consciente ou não – a partir da seleção de determinados fatos e da exclusão de outros tantos, sob a égide de determinados interesses e perspectivas, com ênfase naquilo que se deseja preservar – ou condenando ao esquecimento o que não se deve perpetuar – privilegiando determinadas ações, sujeitos ou grupos, enfim, com a parcialidade característica de toda (re)construção do passado.

Nessa perspectiva, o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a estabelecer conexões entre as informações novas e uma série de fatos históricos, objetivos durante os processos de leitura das narrativas históricas. Para além disso, o letramento em História exige uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com uma estrutura histórica utilizável, estabelecendo uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados para o sujeito.

Em outras palavras, o conceito de letramento nos remete à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais onde esta capacidade é solicitada. O letramento em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma UHF para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes. As narrativas históricas, por sua vez, estão presentes em diversos textos contínuos e descontínuos, eventos culturais, sociais, sonoros, cinematográficos etc. Em suma, podemos dizer que as narrativas históricas se manifestam de forma ampla e imensurável em múltiplos espaços da sociedade contemporânea.

Literacy in History Teaching

Abstract

The aim of this article is to discuss the increasing demands for the development of reading and literacy levels of Brazilian students' final grades of elementary school in recent years. It will demonstrate that the teachers of the last grades of elementary school and all areas of the curriculum are being challenged to develop a work with the teaching of reading in order to give Brazilian children the mastery of their standard mother tongue. It will also address the ways in which these concepts are embedded in the systemic assessments of education, in the official documents that set the parameters of the Brazilian education and academic research. Finally, it will give an overview on the concepts of reading and literacy in History.

Keywords: History teaching, reading in History; literacy in History.

Referências

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. La reforma educacional implementada en Brasil (1990-2004): enunciados y formuladores. In: **CONGRESO NACIONAL Y SEGUNDO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE** – Facultad de Ciencias de la Educación.

AISENBERG, Beatriz. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. **Revista Íber**. n. 43, p. 94-104, 2005.

ALONSO, J.; Mateos, M. M. **Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación**. Infancia y aprendizaje. 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.5, n.1, p. 209-228. jul./dez, 2004.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 93-112.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Livro didático e conhecimento escolar: uma História do Saber Escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BONAMINO, A. M. C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BONETTI, Luana Medeiros. Texto: reorganizando a sua compreensão. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história.** 2003. 130 f. Dissertação Mestrado – Faculdade de Educação — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

CERRI, Luis Fernando. **FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DA HISTÓRIA.** Abril 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1502.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

CHAGAS, Isabel. **Literacia científica. O grande desafio para a escola.** Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/literacia%20cientifica.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e escrita.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil — ALB, 2003.

COLOMBER, T.; CAMPS, A. **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.** Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1991.

COOPER, J. D. **Cómo mejorar La comprensión lectora.** Madrid: Aprendizaje/Visor/MEC, 1990.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto.** São Paulo: Ática, 1992. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2008.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1997/2007**. Brasília: IBGE. Disponível em: <<http://www.cebes.org.br/anexos/Pesquisa%20IBGE%20-%2018set08.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais 2008**. IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1>. Acesso em: 24 set. 2008.

KATO, Mary Alzawa. **O aprendizado da leitura**. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes. 2.^a ed. 1996.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KNIJNIK, Gelsa. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global: Ação Educativa: Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 213-224.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LEE, Peter. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p.19-36.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. **Em direção ao conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, Especial, 2006. p.131-150.

LIMA, Elicio Gomes. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de história**. (dissertação de mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

Língua Escrita. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, n. 1, Jan./Abr., 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOZI, Ivo. **Enseñar a escribir sobre la historia**. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 3. Madrid, Marzo de 2004. p. 39-48.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Manuais didáticos e a formação da consciência histórica**. Curitiba: Editora UFPR, Especial, 2006. p. 73-92.

MEIRINHOS, J. F. **Editores, livros e Leitores em Portugal no século XVI**. A coleção de impressos portugueses da BPMP. Porto: Biblioteca Pública Municipal do Porto, 2006. p. 17-34.

MELO, S. H. D. . Letramento: o gênero textual no ensino/aprendizagem das aulas de história e de língua portuguesa. In: **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Tubarão, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/120.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2008.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Ler, escrever e contar**: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu (capítulo 2). Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

MOTA, C. G. A Historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica. **Debate & Crítica**, n.5, mar. São Paulo, p. 11-26, 1975.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; MEHLECE, Querte. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento**. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?User...=4abed&inoid=188&sid=102&tpl=printerview>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: Neves, et al (Org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 105-120.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Edmeire Cristina. Princípios de organização e representação de conceitos em linguagens documentárias. **Revista eletrônica de Bibl. Ci. Inform**, Florianópolis, n.º 20, 2.º sem. p. 21-37, 2005.

RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Implicações do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 1, n. 2, jul./ p. 7-16, dez., 2006.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SANTOS, C. F. **Letramento e ensino de História**: os gêneros textuais nos Livros didáticos de História. In: 4º Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais. Tubarão, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Caderno de orientação didática de História**. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, et al (Org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 3 ed. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 105-120.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História** [online], v. 23, n.1-2, p. 69-83, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História**: um objeto de interesse público. Belo Horizonte: 2009. Disponível em: <<http://cp.ufmg.br/labepeh/>>. Acesso em: 22 out. 2009.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Revista Presença Pedagógica** – v. 2, n. 12 – Nov./Dez.. p. 27-34, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 128 p.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Michel Foucault**: o discurso, as práticas discursivas - interpelações às práticas de numeramento. Anais do VI Congresso de Letras: Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/issue/view/3>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Configurações de Relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas da EJA. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2**, 2005, Campinas. Resumos. Campinas: ALB, 2005.

TAFNER, Malcon M. **A construção do conhecimento segundo Piaget**. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>. acessado em: 23 out. 2009.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: Fonseca, M.C.F.R. (Org.) **Letramento no Brasil – Habilidades Matemáticas**. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos e KOCH, I. V. **A coerência textual**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. 94 p.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 115 p.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós. 1983.

VYGOTSKY, Liev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINOGRAD, P. N. e BRIDGE, C. A. La comprensión de la información importante em prosa. In: Baumann, J. F. (Ed.). **La comprensión lectora** (cómo trabajar la Idea principal em el aula). Madrid: Aprendizaje/Visor, 1990. p. 29-53.