



PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA SEU PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Tissiane Emanuella Albuquerque Gomes¹; Auricélia Lopes Pereira²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tissiane_emanu@hotmail.com; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), auricelialpereira@yahoo.com.br.

Resumo: Mesmo com o progresso referente à universalização do ensino escolar no Brasil, a escola não tem gerado o domínio da linguagem culta aos estudantes brasileiros. A leitura e escrita precárias geram dificuldades na aprendizagem dos assuntos específicos de cada campo do conhecimento e se os discentes não conseguem compreender análises simples, fica evidenciado que não conseguirão dominar as análises históricas que costumam ser mais complexas e exigem noções críticas mais amplas para gerar a capacidade escrita. Logo, para alcançar fins da disciplina, os professores de História necessitam se comprometer também com o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos. Só com oportunidades efetivas de leitura e de escrita pode-se superar a mera reprodução, a partir da qual o aluno decodifica as letras, mas não compreende e nem discute o que foi lido, respondendo questionários de forma mecânica sem reflexão ou questionamento. Nesse sentido, sabendo-se da pouca familiaridade dos estudantes brasileiros com a leitura e com a escrita efetivas, reforça-se a necessidade de uma intervenção pedagógica mais precisa por professores de todas as áreas do conhecimento, incluindo a História. Dito isto, intenta-se, por meio deste trabalho, relatar experiências de atividades de letramento promotoras da aprendizagem no ensino de História. Para tanto, as contribuições teóricas acerca do letramento, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem de História, foram relacionadas às aplicações de três atividades de letramento – “Noticiário da Grande Guerra”; “Diário da Primeira Guerra”; “Cartas da Primeira Guerra Mundial” – nas aulas de História, enfocando as vantagens de seu desenvolvimento nas aulas desse campo do conhecimento e para este. As aplicações das atividades de letramento mostraram um caminho potencial para o professor da referida disciplina assumir seu papel também no ensino de História relacionado ao ensino da leitura, da escrita e da aprendizagem, evidenciando a importância do letramento enquanto estratégia didática no âmbito da aula dessa área do saber para compreensão dos seus conteúdos.

Palavras-chave: Letramento, Práticas de leitura e escrita, Estratégias didáticas, PIBID, Ensino-aprendizagem de História.

¹ Graduanda do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista PIBID/CAPES.

² Professora Doutora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista PIBID/CAPES.



INTRODUÇÃO

Não obstante o progresso no que concerne à universalização do ensino escolar no Brasil, a escola não tem cumprido com a sua função principal: gerar o domínio da linguagem culta aos estudantes brasileiros. Análises do ensino tais como a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), tem revelado o fraco desempenho dos alunos brasileiros na leitura. Os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental tem mostrado o domínio superficial das técnicas de alfabetização, mas não entendem a lógica de comunicação e organização dos textos (SILVA, 2011).

Nesse contexto, conforme Santos (2007), sendo a escola uma das principais responsáveis pela promoção do letramento dos estudantes – principalmente daqueles advindos dos lugares sociais que os proporcionam pouco contato com materiais escritos – discussões sobre o papel da escola na ampliação da autonomia dos alunos nos eventos de leitura e escrita se ampliaram. Para Silva (2011), além de se passar a considerar que o ensino da leitura deve ser executado ao longo de toda escolaridade e não só nas séries iniciais, toma-se o desenvolvimento da leitura e da escrita como tarefas de todas as áreas do conhecimento e não apenas da Língua Portuguesa.

O entendimento de que ler e escrever é de responsabilidade da escola e de todas as disciplinas escolares se empreendeu tendo em vista que estas habilidades se constituem enquanto meios imprescindíveis para capacidade de aprender do estudante. Só com oportunidades efetivas de leitura e de escrita pode-se superar a mera reprodução, a partir da qual o aluno decodifica as letras, mas não compreende e nem discute o que foi lido, respondendo questionários de forma mecânica sem reflexão ou questionamento. Assim, para que os estudantes se tornem leitores efetivos, possuidores de capacidade para produção escrita, os professores dos diversos campos do conhecimento precisam mediar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (NEVES, 1998).

A existência de alunos alfabetizados, mas que executam uma leitura mecânica, sem refletir sobre o que foi lido, culminando em dificuldades de aprendizagem e de escrita é bastante sentida no processo de ensino aprendizagem da História e se deve, em grande medida, as práticas de ensino comumente empregadas pelos docentes desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Lima, Silva e Barbosa (2013) no ensino de História do Ensino Fundamental I, é comum os professores



reproduzirem apenas o que consta nos livros didáticos, desconsiderando a experiência dos alunos, atribuindo importância a leitura mecanizada e desvalorizando a escrita autônoma que foge a lógica de transcrever as respostas corretas do texto.

Dessa forma, o ensino de História necessita ultrapassar a mera transmissão do conteúdo e gerar no aluno a capacidade reflexiva-crítica em relação ao processamento da construção do conhecimento histórico (QUIOSSA, 2009). E para que o aluno aprenda História, ele precisa ler e escrever História no âmbito da racionalidade do letramento escolar (ROCHA, 2010).

Nesse sentido, sabendo-se da pouca familiaridade dos estudantes brasileiros com a leitura e com a escrita efetivas, reforça-se a necessidade de uma intervenção pedagógica mais precisa por professores de todas as áreas do conhecimento, incluindo a História. Dito isto, intenta-se, por meio deste trabalho, relatar experiências de atividades de letramento promotoras da aprendizagem no ensino de História.

Para tanto, primeiramente, serão esboçados os métodos empregados para atingir o objetivo proposto. Em seguida, serão relacionados aspectos conceituais acerca do letramento, a importância da leitura e escrita efetivas para a aprendizagem de assuntos de qualquer área do conhecimento, principalmente dos conceitos históricos, revelando a necessidade da interdisciplinaridade no processo de letramento. Esta revisão teórica será concatenada as experiências com atividades de letramento nas aulas de História, destacando a importância das mesmas para promoção da aprendizagem significativa de assuntos históricos. Se finda este trabalho com algumas considerações apontadas pelos resultados da experiência relatada.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do letramento, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem de História. As contribuições teóricas foram relacionadas às aplicações de três atividades de letramento junto a discentes nas aulas de História, enfocando as vantagens de seu desenvolvimento nas aulas desse campo do conhecimento e para este.

As aplicações das atividades de letramento – “Noticiário da Grande Guerra”; “Diário da Primeira Guerra”; “Cartas da Primeira Guerra Mundial” – se processaram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES de História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB/Campus I,



em três turmas de alunos do 9º Ano, do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Humberto Lucena, em Campina Grande – PB, no primeiro semestre de 2017. A referida atividade se deu a partir da iniciativa de cinco pibidianos, juntamente com o professor supervisor, atuantes no subprojeto História e responsáveis por desenvolverem ferramentas pedagógicas mais atrativas no ensino de História.

Nessa perspectiva, no 9º Ano “A”, com o assunto sobre a Primeira Guerra Mundial já tendo sido exposto pelo professor, após a apresentação da estrutura básica do gênero textual “notícia” e de exemplos desta, foi pedido aos alunos que produzissem uma notícia. A mesma deveria ser de autoria de um sujeito que vivenciou a Primeira Guerra Mundial, ou seja, os alunos tiveram que se imaginar inseridos no contexto desse evento, para informar a sociedade sobre determinado fato ocorrido em meio a Grande Guerra, relatando o mesmo.

No 9º Ano “B”, com a aula sobre Primeira Guerra Mundial já ministrada pelo professor, após a apresentação da estrutura principal de um diário, bem como da leitura de exemplos de trechos do mesmo, foi solicitado que os alunos escrevessem uma “página de diário”. Esta deveria ser escrita por alguém que presenciou a Primeira Guerra Mundial, isto é, os alunos necessitaram se imaginar enquanto um soldado, um familiar de um soldado, enquanto um personagem real ou fictício, inserido naquele contexto e relatar em seu diário como foi mais um dia em meio a Grande Guerra.

Enquanto no 9º Ano “C”, após a aula expositiva e dialogada sobre a Primeira Guerra Mundial empreendida pelo professor anteriormente e depois da apresentação de trechos de cartas (escritas por soldados que participaram da Primeira Guerra Mundial), bem como por meio da exposição da composição simples desse antigo meio de comunicação, os alunos foram convidados para construir uma carta. A mesma poderia ser de um personagem – real ou fictício – que vivenciou a Primeira Guerra Mundial e, com isso, os alunos necessitaram se imaginar enquanto um soldado, um familiar, um amigo de um soldado, enquanto alguém famoso e etc., inserido no contexto do evento e relatar o mesmo.

O desenvolvimento das três atividades além de exercitar o imaginário e de gerar a aprendizagem do assunto histórico, serviu para desenvolver principalmente a habilidade escrita dos alunos, alcançada a partir da competência leitora, em tempos alucinantes das redes sociais, nas quais a linguagem formal acaba sendo suprimida em detrimento do uso de termos abreviados em virtude da efemeridade que as mesmas condicionam.



LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE PARA PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

É a partir da leitura que se dá a construção de significados, com a mesma se constituindo num processo por meio do qual se entende a linguagem escrita e a partir da qual o leitor interage com o lido (SILVA, 2004). Nessa perspectiva, Solé citado por Silva (2011, p. 115) considera a leitura como sendo:

[...] 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 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 (SOLÉ apud Silva, 2011, p.115).

Do descrito pode-se inferir que letramento difere de alfabetização, tendo em vista que a prática do letramento vai além do “ser alfabetizado”. Conforme Quiossa (2009) o indivíduo que consegue decodificar o código linguístico – forma e lê palavras – é alguém alfabetizado. Porém, a autora destaca que para ser letrado é necessário que o sujeito ultrapasse as habilidades básicas de leitura e escrita, conseguindo entender, interpretar e extrair informações de materiais escritos.

Nessa perspectiva, buscando ultrapassar a prática de aquisição do código linguístico ou simples decodificação de textos foram desenvolvidas as três atividades – “Noticiário da Grande Guerra”; “Diário da Primeira Guerra”; “Cartas da Primeira Guerra Mundial” – nas turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental II, que envolveram a habilidade de fazer uso da leitura e da escrita.

A prática de letramento compreende a apreensão e uso crítico de textos inseridos nos mais variados contextos, como no ciberespaço, e pertencentes a gêneros diversos, como charge, piada, anúncio de jornal e etc., possibilitando a comunicação com o mundo através da linguagem escrita (QUIOSSA, 2009). Em consonância com a pluralidade de meios nos quais podem se processar o letramento, buscando estimular a capacidade dos alunos para compreender e escrever mensagens de textos de vários gêneros, os mesmos tiveram a oportunidade de se relacionar com o texto e se comunicar através da linguagem escrita por



meio do uso para leitura e escrita dos gêneros: notícia, diário e carta.

Dessa maneira, a autora supracitada ressalta que diante dos diferentes meios nos quais podem se processar a leitura e a escrita, o letramento é um processo historicamente e contemporaneamente plural. Por isso, referenciado em Bakhtin ela afirma que “o processo de leitura deve gerar uma resposta, pois as produções textuais se dão num contexto maior. A escrita então funciona como a porta de entrada para uma discussão mais ampla. Ela é mediadora da nossa relação com o mundo e com o outro” (BAKHTIN apud QUIOSSA, 2009, p. 6).

No entanto, a qualidade da leitura e conseqüentemente da escrita dos estudantes no nosso país estão muito aquém de gerar a capacidade de relacionar-se. Silva (2004) destaca que estudos apontam que os estudantes brasileiros não são capazes de atribuir significado ao que leem, mesmo “sabendo ler”, ou seja, ainda que decodifiquem letras, sílabas e palavras, não conseguem processar a informação do texto e refletir para resolução de um problema. Isso impede que a leitura seja um meio de aprendizado. Dessa maneira, conscientes dessa defasagem nas escolas e buscando superar essas dificuldades – as quais se constituem em uma das metas do PIBID – os pibidianos juntamente com o professor supervisor se comprometeram a desenvolver atividades enquanto estratégias pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, como as apresentadas nesse trabalho.

Professor e pibidianos se deparam com alunos que chegam às séries finais no Ensino Fundamental e até mesmo ao Ensino Médio com leitura e escrita precárias e Silva (2004) aponta que grande parte desses estudantes advém de grupos sociais que não dominam a linguagem culta, pois poucos lidam no seu cotidiano com a palavra impressa, como nos livros, mas é o domínio da linguagem que sustenta os saberes escolares. Dito isto, depreende-se que sem esse suporte geram-se dificuldades na aprendizagem dos conteúdos e, por isso, Santos (2007) reforça que a leitura com fins de aprendizagem, para muitas crianças brasileiras, só pode ser desenvolvida na escola pelos professores.

Assim como deve se dar na escola a realização do letramento do aluno, o mesmo deve se desenvolver nas aulas de todas as disciplinas. Pois conforme Santos (2007), tendo em vista as dificuldades dos estudantes das diversas disciplinas se verificarem principalmente na argumentação escrita dos temas estudados e não especificamente nos assuntos, revela-se importante a leitura e produção textual no âmbito de todas as matérias escolares.

Além do desenvolvimento do letramento no âmbito das diversas áreas do saber, e aqui nas aulas de História, diante da realidade de muitos



alunos da escola, como lembrou Silva (2004) pertencerem a grupos sociais com pouco ou nenhum contato com a linguagem escrita, a qual gera o domínio da linguagem culta que dá suporte ao conhecimento escolar, as atividades sugeridas pelo PIBID foram processadas diante da compreensão de que deve ser na escola que se deve processar a leitura com o intuito de aprender, como Santos (2007) defendeu.

Logo, se os discentes não conseguem compreender análises mais acessíveis, fica patente que não conseguirão dominar as análises históricas. Para Silva (2004), se a leitura que os alunos executam não proporciona a decodificação de mensagens simples, não poderão apreender as avaliações históricas que costumam ser mais complexas, pois a reprodução oral ou escrita do explicado em sala não resulta numa aprendizagem efetiva.

Cientes dessa constatação e buscando conectar o presente do aluno com o conteúdo histórico, a equipe do PIBID que atua na Escola Senador Humberto Lucena, partiu da discussão das formas de comunicação na atualidade para que os alunos refletissem no âmbito das do período histórico estudado, estimulando questionamentos. Sobre esta questão Seffner (2013) ressalta a importância de planejar uma aula de História que enfoque recortes de temas articulados ao presente, com menos respostas prontas e mais indagações instigantes.

Nesse sentido, sabendo-se que os jornais escritos – um dos principais meios de comunicação da época – davam conta de informar a sociedade os fatos que se desenrolavam durante a Primeira Guerra Mundial, a equipe do PIBID solicitou aos alunos a construção de uma “notícia” sobre algum acontecimento que se processou no âmbito da Primeira Guerra Mundial – se imaginado produzindo a notícia durante o período em que se processara o evento, após a discussão sobre os jornais na atualidade – os mais comuns sendo os televisivos ou notícias lidas na internet. Assim como, compreendendo-se que o cotidiano da população dos países envolvidos na guerra foi duramente atingido, a construção de “uma página de diário” também se mostrou enquanto uma estratégia didática interessante para ajudar na aprendizagem dos alunos, após a reflexão dos “diários” na contemporaneidade como, por exemplo, os blogs, resguardadas suas respectivas peculiaridades. Já a carta foi um dos meios de comunicação mais utilizados pelos atores envolvidos no conflito, hoje não tão usada, sendo substituída, em princípio no mundo digital, pelo e-mail que facilitou e agilizou a comunicação entre as pessoas, o qual vem sendo trocado por maneiras ainda mais rápidas de realização de diálogos, como pela troca de mensagens instantaneamente via whatsapp. Nesse contexto, a construção de cartas pelos alunos se apresentou enquanto um recurso pedagógico relevante para promoção do conhecimento.



Nesse sentido, o discurso escrito pelos alunos foi revelador do entendimento das análises históricas, o qual só foi possível pelo desenvolvimento da leitura e escrita efetivas, visto que como destacou Silva (2004), se a leitura empreendida pelos alunos não fosse capaz de gerar a apreensão de simples mensagens, conseqüentemente não seria capaz de proporcionar a apreensão das complexas avaliações históricas e nem a argumentação através da escrita. A partir da observação dos alunos durante a execução das atividades propostas e da análise destas foi possível constatar não só a capacidade criativa e de argumentação escrita dos discentes, mas também que a narrativa se encaixava no contexto temporal, espacial e dos fatos do evento narrado revelando que as referidas atividades de letramento se mostraram eficientes para apreensão do assunto da disciplina.

Isso mostra a superação das dificuldades de interpretação de objetos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem da História e fortalecem a importância do compromisso dos docentes dessa área com aprendizagens de leitura e escrita em conformidade com o que Neves (1998) chamou a atenção.

Para a autora, as dificuldades dos alunos para interpretar textos, imagens, bem como mensagens, elementos constantemente presentes nas aulas de História, reforçam a necessidade de aprendizagens de leitura e escrita também nas aulas de História. Dessa forma, para alcançar fins da disciplina, como noções de tempo e de conceitos históricos, os professores de História necessitam se comprometer também com o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos.

Somente o letrado poderá desenvolver a consciência histórica, destacando a importância das atividades de letramento na aula de História com o objetivo de “formar um aluno capaz de realizar uma leitura histórica densa do mundo, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não.” (SEFFNER apud QUIOSSA, 2009, p. 8).

E só com a realização dessa leitura histórica é que a História cumprirá sua maior e mais bela função, muito importante para os alunos foco da intervenção que se encontram na fase de formação do caráter, de permitir que o sujeito compreenda que aquilo que o homem se tornou é apenas uma forma de ser – e não única – dentre tantas outras, ocasionando várias maneiras de enxergar o mundo, desnaturalizando determinadas acepções, gerando o olhar para as diferenças (ALBQUERQUE JUNIOR, 2012).

Para tanto, as atividades escritas no ensino de história devem ultrapassar o exercício da memória, gerando uma capacidade de refletir e



argumentar ao mobilizar os conceitos históricos. O que deve ser feito no trabalho com diferentes modalidades de textos e não só os tradicionalmente utilizados na perspectiva de narrar e expor fatos para serem lidos e que não são produzidos pelos próprios alunos (SANTOS, 2007).

Assim, em conformidade com o perfil de atividades escritas que necessitam ser desenvolvidas no ensino de História como foi destacado por Santos (2007), o uso dos diferentes formatos de textos para serem lidos e também escritos pelos alunos ultrapassou a simples memorização, fazendo os alunos refletirem e argumentarem ao movimentar os conceitos históricos para construção das notícias, páginas de diário e cartas.

Silva (2004) afirma que para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que seja acionada a memória compreensiva, a qual é integrada de sentidos, diferente da memória mecânica, esvaziada de significados e integrada apenas pela gravação de datas e fatos. É a primeira memória que se integra ao conhecimento adquirido, o qual é acionado para a aquisição de novos conhecimentos, como destaca o autor ao citar Solé:

o processo descrito requer uma atividade mental construtiva muito intensa, mas é um processo que vale a pena. Além da experiência emocional gratificante associada a aprender, e que é ao mesmo tempo causa e efeito da motivação intrínseca, quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento antes mencionada. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – *sua funcionalidade* – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada (SOLE apud SILVA, 2004, p. 80-81).

Sobre isto, pode-se ressaltar que a memória significativa levantada foi acionada na construção das notícias, diários e cartas ao ultrapassar a simples necessidade de memorização de fatos e datas com transcrições de passagens do texto, concebendo a aprendizagem significativa. Isto porque ao construírem as referidas produções escritas como sujeitos inseridos no âmbito da Primeira Guerra Mundial, os alunos refletiram e argumentaram sobre os conceitos históricos, se relacionando com o conhecimento, movimentando o pensamento no âmbito da teoria e da abstração, sem se prender ao tangível e ao agora, bem como a decorar informações para preenchimento de questionários, atividade escrita mais comumente empregada no ensino de História da qual Lima, Silva e Barbosa (2013) discordam.

As autoras supracitadas defendem que é na perspectiva de gerar a relação do aluno com o objeto de estudo e não apenas de repassar

conteúdo que devem se desenvolver as atividades escritas nas aulas de História. As mesmas enfatizam que estas não devem se desdobrar em “questionários”, respondidos após a simples memorização de fatos. Para as autoras essas atividades devem gerar nos discentes uma capacidade argumentativo-reflexiva, a partir da qual os mesmos reflitam sobre os conceitos históricos, se posicionando perante estes e expressando suas opiniões, interagindo com o conhecimento. Na construção das atividades propostas pelo PIBID, os alunos puderam se imaginar enquanto o personagem de sua escolha, refletindo sobre os acontecimentos históricos, colocando suas opiniões, focando em sentimentos e sensações, exercendo um papel ativo na construção do seu saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, depreende-se que a escola brasileira apresenta um problema recorrente que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem da História: a falta de domínio adequado da leitura e da escrita dos alunos. Saber ler e atribuir significado ao que se lê se configura numa competência decisiva para oportunizar o aprendizado dos conteúdos das diversas disciplinas.

A partir da constatação que aprender História requisita o domínio da leitura e da escrita, pois só com essas competências o aluno se apropriará da narrativa histórica e terá capacidade de organizar o discurso acerca do tempo, ficou evidenciado que cabe também ao professor de História oportunizar aos estudantes a prática de letramento.

Nesse sentido, as abordagens didáticas experimentadas em sala de aula por meio da intervenção do PIBID mostraram um caminho potencial para o professor de História assumir seu papel também no ensino da linguagem escrita, realizando um ensino de História relacionado ao ensino da leitura, da escrita e da aprendizagem.

Dessa maneira, através das práticas de leitura e de escrita nas aulas de História – “Noticiário da Grande Guerra”; “Diário da primeira Guerra”; “Cartas da Primeira Guerra Mundial” – ficou evidente a importância do letramento no âmbito da aula desse campo do conhecimento para compreensão dos seus conteúdos. Com isso oportunizou-se aos alunos, foco da intervenção pedagógica, uma contribuição para sua formação histórica por meio de uma racionalidade letrada com a contribuição da disciplina História.

REFERÊNCIAS



ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos na memória: para que **servem o ensino e a escrita da História?**. In: **MONTEIRO, Ana et al. Qual o valor da História hoje?**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012.

LIMA, Luiza Irene de; SILVA, Elizama Neri de S. e; BARBOSA, Lúcia Falcão. A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de História. In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Anais...** Natal: Copyright, 2013. p. 1-10. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495799_ARQUIVO_ALEITURAE AESCRITAI.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2017.

NEVES, Iara C. B. et al.(Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

QUIOSSA, Amanda Sangy. Leitura e escrita: processos que permeiam a história ensinada. **Revista Virtú – ICH**, Juiz de Fora, 9 ed., 2009, p. 1-9, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. p. 787-795. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/33.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

SEFFNER, Fernando. **Comparando a aula de História com ela mesma (...)**. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 111-130, 2º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernohistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2011v12n17p111/4132>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v.23, n.1-2, p.69-83, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.