

# LETRAMENTO(S) HISTÓRICO(S): UMA PROPOSTA PLURAL PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

## HISTORICAL LITERACY: A PLURAL PROPOSAL FOR TEACHING AND LEARNING HISTORY

**Helenice Rocha<sup>1</sup>**

Endereço: Rua Francisco Portela 1470

São Gonçalo – RJ, Brasil

E-mail: [helarocha@gmail.com](mailto:helarocha@gmail.com)

**Resumo:** O artigo aborda os termos letramento e letramento histórico, registrando que sua acepção está em construção e sujeita a disputas. Demonstra que há, ao menos duas tendências predominantes em sua compreensão e defende uma proposta pluralista de letramento histórico, em que o mesmo ocorre na relação com diferentes instâncias sociais, culturas escritas e históricas. Nessa proposta, defende o investimento em letramentos históricos sustentados em diferentes eixos e dimensões, oportunizando uma formação histórica ampla aos alunos da escola brasileira.

**Palavras-chave:** letramento histórico; ensino de história; cultura histórica.

**Abstract:** The article addresses the terms literacy and historical literacy, stating that their meaning is under construction and is subject to disputes. It shows that there are at least two predominant trends in understanding these concepts and defends a pluralistic historical literacy proposal, in which the same occurs in the relationship with different social instances, written and historical cultures. The proposal defends investing in historical literacies supported by different axes and dimensions, providing a broad historical education to students in Brazilian schools.

**Key words:** historical literacy; History teaching; historical culture.

---

<sup>1</sup> Helenice Rocha é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do PROFHISTORIA, procientista FAPERJ/UERJ, pesquisadora 2 CNPQ e coordenadora dos projetos: Narrativas nos livros didáticos de história: Tradição e Rupturas (Prociência e CNPQ) e Usos do passado: história pública, didática e formação do professor (CNPQ e FAPERJ), a que o presente artigo está vinculado.

Letramento é um termo que se estabeleceu internacionalmente nas últimas décadas, cujos sentidos estão em disputa e construção. Letramento histórico, a noção que será objeto de atenção deste artigo, sofre os efeitos dessa indefinição e ainda carrega os problemas de uma disciplina com sua principal questão. Quais são as finalidades sociais do ensino de História? Ao fim e ao cabo, o que se ensina, quando se ensina História? E o que letramento histórico tem a ver com isso?

As respostas possíveis envolverão o currículo e os fins da história escolar, como também as mediações entre o que se pretende e o que acontece entre o ensino e a aprendizagem da História.<sup>2</sup> Como o letramento histórico está relacionado aos processos de inserção nas culturas históricas<sup>3</sup> valorizadas em determinadas sociedades, a definição de finalidades e mediações do ensino de História constitui parte relevante para sua definição, seus processos e efeitos.

Outra dificuldade em definir tais noções – letramento e letramento histórico – advém da delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo com consequência os resultados mais diversos. Não seria algo controlável como se pretendem os processos de ensino e aprendizagem na escola e seu desenvolvimento. Levando isso em conta, o artigo tratará do letramento histórico considerando a amplitude da noção, porém abordando os processos e efeitos do ensino escolar da história.

Para isso, em sua primeira parte, o artigo abordará o termo letramento e variantes, que se estabeleceu na necessidade de se diferenciar da alfabetização, processo mais delimitado de ensino e aprendizagem escolar das formas de escrever e ler nas sociedades

---

<sup>2</sup> Flavia Caimi contribui para uma reflexão sobre tais relações e expectativas pressupostas na relação pedagógica do ensino de História. CAIMI, Flavia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

<sup>3</sup> A cultura histórica pode ser compreendida como o conjunto de enfoques e narrativas relativos à compreensão que uma comunidade elabora sobre si num dado presente e suas possibilidades de projeção no futuro, para além do conhecimento erudito ou escolar adquirido sobre a história. Em nossa compreensão, tanto a história conhecida fora da escola quanto a História escolar fazem parte dessa cultura, informando o letramento histórico. Ver: SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. *Cultura histórica*, 2009. Disponível on-line em: [http://www.culturahistorica.es/cultura\\_historica.html](http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html). Acesso em 20.mar.2020.; RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994. Trad. de F. Sánchez e Ib Schumacher. Disponível em: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf). Acesso em 20. Mar. 2020.

afetadas pela cultura escrita.<sup>4</sup> A seguir, apresentaremos um conjunto representativo de ideias e argumentos relacionados ao letramento histórico, uma das modalidades do letramento disciplinar – a partir de breve revisão bibliográfica - considerando que os significados da proposição variam, de acordo com o momento e o espaço histórico e o substrato político, cultural e epistemológico em que o ensino de história acontece. Tais especificidades contribuem para uma percepção diferenciada do que é ou deveria ser o letramento e o letramento histórico, no Brasil e no mundo.

Na terceira parte apresentamos uma proposta para a construção do letramento histórico – em dimensões que se articulam – que pode orientar organizações curriculares e planejamento diversos: a aula de um professor, uma proposta curricular para o ensino básico ou ainda oferecer elementos para a formação de professores de história em nosso país. Em cada dimensão estabelecemos alguns diálogos seletivos com referências apresentadas. Visamos contribuir para que a disciplina escolar (representada pelos que a realizam na sala de aula e a pesquisam) – em momento de questionamento sobre a sua validade social no país – possa atuar intencionalmente para o letramento histórico de seus alunos. E para que a maior clareza sobre perguntas e respostas colocadas no início deste artigo contribua para a formação de professores de História em nossas licenciaturas.

### **A problemática e os sentidos dos letramentos no Brasil e no mundo**

O vocábulo letramento evoca o processo e os efeitos de “letrar” a partir da introdução das pessoas – individual e coletivamente - no universo das culturas escritas.<sup>5</sup> Por conseguinte, o letramento inclui o conjunto de práticas (intencionais ou não) que propicia determinadas condições de inserção na cultura escrita de uma sociedade, para além da escolarização.

---

<sup>4</sup> Segundo o verbete *Cultura escrita*, o termo expressa “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade, a definição baseia-se na acepção antropológica de cultura. [...] ... traz algumas consequências. A primeira delas diz respeito à compreensão de que a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas é plural, [...] levando ao uso de expressões tais como *culturas do escrito* ou *culturas escritas*.” Citado e adaptado de verbete *Cultura escrita*, de autoria de Ana Maria Galvão. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita> Acesso em 29. mai. 2020.

<sup>5</sup> O letramento e seu debate chegaram ao Brasil há pelo menos 40 anos. O artigo de Bragança e Baltar apresenta resumidamente esse percurso e a discussão que resultou nos Novos Estudos do Letramento. V. BRAGANÇA. Marcela Langa Lacerda, BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos Estudos do Letramento: Conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. V. também FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, 2015.

Segundo Magda Soares, linguista brasileira, o termo surge na década de 1980 como letramento (português do Brasil), literacia (português de Portugal), *illettrisme* (França) ou *literacy* (países anglófonos). O termo, naqueles países, traduz uma preocupação com o iletrismo, ou seja, refere-se a uma parte de sua população que, mesmo possuindo a proficiência da leitura e a escrita, não realiza de forma plena e permanente práticas sociais (escolares, acadêmicas ou profissionais) que caracterizam a condição letrada.<sup>6</sup>

Apesar de ser mais amplo que a escolarização, o letramento está entrelaçado a ela, o que propicia a ambiguidade entre seu caráter mais amplo e de relação entre instâncias culturais, e o caráter dirigido da escolarização. Nessa perspectiva, ele seria mobilizado em um conjunto de práticas, desde os anos iniciais do ensino fundamental, voltadas à alfabetização. Na sequência, existe uma expectativa de desenvolvimento de fluência em formas de escrever e ler, como resultado da alfabetização e como condição para aprender conhecimentos específicos. E seguindo a escolarização, a principal expectativa escolar estaria na apropriação da linguagem científica ou específica de cada campo de conhecimento, o que denominamos como letramento disciplinar, com requisitos epistemológicos (da ordem do objeto do conhecimento) e linguísticos.

A acepção de letramento iria, assim, de um processo plural, multifacetado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade e nos grupos em que as pessoas vivem, até sua acepção escolar, em que ganha um contorno unidirecional, intencional e com expectativas de superação de etapas dirigidas aos alunos em processo de escolarização. O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização. Este é um dos fatores de tensão em torno dessa noção ambígua e disputada em seus sentidos. Quando um professor se queixa que um aluno chega ao 6º ano sem saber ler ou escrever, ele se refere a um letramento específico, anterior ao disciplinar.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> V. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, p. 5-17, 2004, p. 6.

<sup>7</sup> Bryan Strett, na perspectiva da abordagem cultural do letramento, apresenta uma crítica à compreensão unidirecional e etapista sobre a leitura e a escrita: "A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento [...] Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo "ideológico" de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. Raquel Salek Fiad apresenta uma alternativa para essa aparente contradição, ao apresentar as práticas de letramento como especificidades dentro do letramento. Assim, o letramento escolar reuniria um conjunto de práticas específicas de letramento. V. STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento." In *Filologia. Lingüística Portuguesa*, n. 8,

No Brasil, e em outros países com histórias diversas, a urgência de alfabetização inicial de grandes camadas da população ocorreu com índices variados de fracasso e sucesso, ao longo do século XX.<sup>8</sup> Na continuidade, houve a expansão do ensino fundamental e o fim dos exames de admissão que até então freavam o acesso da maioria dos alunos à segunda metade do mesmo na década de 1970. Esse contingente, prosseguindo na escolarização, passou a ser requisitado no domínio de práticas disciplinares de leitura e escrita.<sup>9</sup> A criação do Ensino Fundamental colocou no mesmo curso, mas aos cuidados de professores com formação e expectativas diversas, a totalidade dos alunos. Nem a formação e nem a legislação estabeleceram que o letramento escolar desses alunos deveria continuar como responsabilidade de todos.

Esse quadro indica que teria havido uma sobreposição entre a expectativa de letramento e a condição de alfabetização, nem sempre exitosa. Em decorrência, parte muito significativa da população não teria alcançado nem a proficiência em leitura e escrita e nem o uso social considerado satisfatório para a ampliação de conhecimentos disciplinares, entre eles, o histórico.<sup>10</sup>

Ao olharmos para as expectativas educacionais relativas ao letramento disciplinar em outros países, percebemos que um caminho para o trabalho pedagógico pode estar na continuidade entre o letramento inicial e o letramento disciplinar. A “*Common Core*

---

p. 465-488, 2006, p. 466. V. também FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, pág. 23-34, 2015.

<sup>8</sup> No final da década de 1940, segundo dados do IBGE, o Brasil tinha uma população de quase 52 milhões de habitantes, com um índice de 50% de analfabetos entre as pessoas maiores de 15 anos. 360 municípios brasileiros não tinham prédio escolar. Os prédios existentes nos demais municípios apresentavam instalações precárias. V. OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. História das campanhas de alfabetização de adultos: iniciativas para os moradores do campo. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Anais Eletrônicos, p. 1903-1918, ago. 2012,

<sup>9</sup> Estudos de caráter sociológico sobre letramento, como o de Bernard Lahire, demonstram que uma criança que não teve contato anterior com práticas de escrita tenderia a ter menos sucesso na aprendizagem escolar da escrita que outras, para quem a escrita já possuiria algum sentido, antes do início efetivo de sua entrada na alfabetização. Mas existem exceções que merecem análise. As pesquisas foram realizadas com alunos de famílias de migrantes africanos com diferentes desempenhos escolares na França, evidenciando a relação entre sentido prévio atribuído à escrita e sucesso escolar. V. LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1999. V. Também THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32, p. 211-250, 2006.

<sup>10</sup> No artigo já citado Soares menciona especificidades do letramento no Brasil e em outros países. A crítica apresentada por Street na nota 6 e o surgimento de um campo denominado como Novos Estudos do Letramento vem trazendo nos últimos vinte anos novas discussões e propondo novos caminhos para as contribuições advindas a partir do termo. V. BRAGANÇA. Marcela Langa Lacerda, BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos Estudos do Letramento: Conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016.

*Standarts Initiative*” (CCSI),<sup>11</sup> nos Estados Unidos e Canadá, afirma que são considerados letrados e preparados para a universidade e para o mundo profissional os alunos que atenderem aos padrões estabelecidos para cada disciplina ao final da escolarização, incluídas e com destaque para as habilidades relativas à leitura e escrita. Se por um lado essa afirmação evidencia uma compreensão autônoma e unidirecional do letramento, por outra mostra que existe uma expectativa de trabalho pedagógico com a escrita por parte de todos os professores.

Como evidência dessa aposta, o instrumento padronizado da CCSI, nas disciplinas de História e Estudos Sociais, relaciona a interpretação autônoma de fontes históricas e o desenvolvimento da argumentação pessoal como parte do letramento histórico necessário no final do Ensino Médio. Ou seja, essas práticas se tornam conteúdo a serem desenvolvidos na disciplina História e não apenas de língua materna. No Reino Unido, os documentos curriculares enfatizam o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita pelos professores em todas as disciplinas e a expectativa do trabalho com textos de diferentes tipos.<sup>12</sup> Registre-se que a realização da “*historical literacy*” é diversa nos mais de 50 países componentes da “*Commonwealth*” considerando-se o contexto cultural e de relação com a leitura e escrita de sua população, entre eles Inglaterra, África do Sul e Austrália.<sup>13</sup>

Outra demonstração da perspectiva de continuidade no ensino básico está na representação gráfica do letramento escolar de Shanahan & Shanahan, que apresentam uma proposta de níveis de letramento esperados durante a escolarização com crescente especialização, que ocorreria entre a “*basic literacy*” e a “*disciplinary literacy*”.

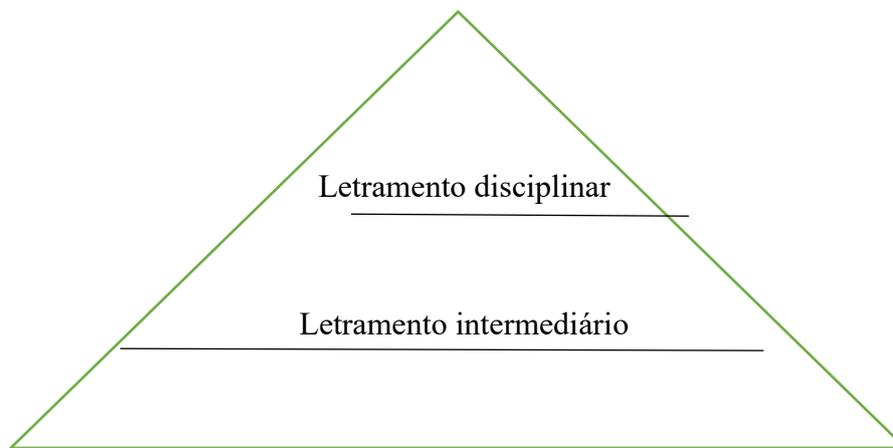
---

<sup>11</sup> “*Common Core State Standards Initiative*” (CCSI) são os padrões educacionais comuns até o fim da High School (Ensino Médio) previstos para os alunos dos Estados Unidos da América, em referência de 2010. Iniciativa da National Governors Association (NGA) e do Council of Chief State School Officers (CCSSO). Disponível em: <https://www.cdl.org/articles/common-core-state-standards-for-english-language-arts-literacy>. Acesso em 04. ago. 2019.

<sup>12</sup> V. *Curriculum in England Framework document*, December 2014. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>. Acesso em 04 ago. 2019.

<sup>13</sup> V. p. ex. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2010a).

*The Shape of the Australian Curriculum Version 2.0*. Sydney, NSW: ACARA. Retrieved January 10, 2011 Disponível em [http://www.acara.edu.au/verve/resources/Shape\\_of\\_the\\_Australian\\_Curriculum.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum.pdf). Acesso em 30 mar. 2020.

**Figura 1:** Os níveis de especialização do letramento (escolar)

*Letramento básico:* habilidades de letramento, como decodificação e conhecimento de palavras de alta frequência que estão por trás de praticamente todas as tarefas de leitura.

*Letramento intermediário:* habilidades de letramento comuns a muitas tarefas, incluindo estratégias genéricas de compreensão, significados de palavras comuns e fluência básica.

*Letramento disciplinar:* habilidades especializadas em História, Ciência, Matemática, Literatura ou outro assunto.

**Fonte:** Shanahan, Timothy; Shanahan, Cynthia. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy. In *Harvard Educational Review*, abril 2008, p.44. Tradução da autora.

Sabemos que a escolarização produz efeitos sobre o letramento. Mas eles não são automáticos nem uniformes.<sup>14</sup> Sendo assim, iremos detalhar a proposição representada no diagrama, considerando que a mediação cultural em torno da escrita depende de diferentes contextos que informam culturalmente alunos e professores.<sup>15</sup>

O letramento básico corresponde ao início da escolarização, que inclui a alfabetização, o período de aprender o que Magda Soares denomina como tecnologias da

<sup>14</sup> Conforme crítica de Street na nota 6 e ainda BAZERMAN, Charles. La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*. Vol. 41, n. 68. p. 355-380, 2008; TOLCHINSKY, Liliana. Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo». *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, n. 6, p. 53-62, 1990.

<sup>15</sup> Tornando mais complexo o diagrama de Shanahan & Shanahan, diante da rapidez das mudanças no mundo contemporâneo e a multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística, há autores que mencionam a necessidade de considerar a existência e a necessidade de multiletramentos. O termo refere-se a modos de representação para além da língua escrita, variando de acordo com a cultura e o contexto. Segundo eles, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. O significado é constituído de forma cada vez mais multimodal, integrando linguagens verbais e não verbais, presencialmente ou não. V. COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2000.

escrita. Encontra similitude com os primeiros anos do Ensino Fundamental da escola brasileira, principalmente voltados para a aprendizagem da leitura, escrita e iniciação à matemática. O contato com os conhecimentos disciplinares está previsto, para além dessa iniciação, mas ocupa menos tempo escolar e é quase incidental nos primeiros anos, visando despertar os alunos para a especificidade de conhecimentos e gêneros textuais. O trabalho pedagógico propicia um letramento em sentido amplo na relação com a cultura escrita, porém fundamental para a particularização de conhecimentos que virá a seguir.

O letramento intermediário, que já ocorre na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino básico, ainda se refere ao letramento amplo, no âmbito da compreensão da linguagem verbal e não verbal, mas pressupõe o gradual domínio de aspectos ainda não considerados do domínio da escrita, posteriormente ao início da alfabetização. A aprendizagem de tipos de textos científicos ou informativos – desde relatórios a sumários de livros didáticos e gráficos usados nas disciplinas escolares, tais como linhas de tempo - também envolve práticas que vão mobilizar extrema e continuamente professores e alunos. Os últimos vão descobrir que não se lê e escreve “apenas” histórias ficcionais, o que modifica sua relação com a escrita.

O letramento disciplinar corresponde ao “período” em que o jovem já deverá ter adquirido maior fluência na leitura, escrita e formas de pensar as particularidades escritas do conhecimento disciplinar, tendo cada vez mais e melhor contato com linguagens disciplinares, tendo acesso a linguagens e gêneros que trazem novos e especializados conhecimentos, com características diversas – tais como gráficos, infográficos, narrativas - os quais necessitarão a aprendizagem de novas e específicas formas de compreender e comunicar.

A partir de proposição de Fischer,<sup>16</sup> afirmamos que o letramento disciplinar é a fluência – cada vez sofisticada - em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever. O letramento histórico é, em decorrência, um processo pedagógico de particularização de usos sociais da escrita que pode envolver aspectos dessa particularização que são

---

<sup>16</sup> O letramento acadêmico é a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social” (FISCHER, 2008, p. 180). O letramento acadêmico é também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário: mesmo quando oriundo de estratos sociais menos privilegiados o estudante não pode ser concebido na esfera universitária como um aluno iletrado. FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, 2008. V. também proposta de FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, pág. 23-34. 2015.

considerados relevantes. Ao qual correspondem expectativas escolares e sociais relativas ao desenvolvimento e à finalização da escolarização básica.

Concluimos que, em termos de intencionalidade e expectativa, podemos visualizar o letramento em etapas iguais para todos os que se letram, como no diagrama de Shananan&Shananan. Mas, em termos de concepção, não. O letramento não é um processo controlado e linear – pois não depende somente da escola, não tendo início nem fim nela. E está o tempo todo na relação entre a cultura escolar – que se funda e ganha sentido na cultura escrita – e a cultura como um todo. Compartilhamos com alguns autores, entre eles Maposa e Wassermann<sup>17</sup> a proposta pluralista de letramento, considerando que ele não é nem exclusivista (ser ou não ser letrado) nem linear (em uma linha de evolução inexorável do iletrado para o letramento completo). E plural ainda em termos de concepção teórico metodológica, como veremos. Em uma perspectiva pluralista de letramento histórico, ele será construído de forma articulada, de acordo com os elementos significativos de uma jornada não linear através das culturas históricas envolventes, constituindo sua formação histórica.

### **O letramento histórico: questões teóricas e contextuais**

Na seção anterior vimos que o letramento se tornou um tema central na organização curricular em diferentes países, na expectativa de resultados sobre a formação dos alunos no uso da escrita em todas as disciplinas. Exemplificamos brevemente com o caso de países anglófonos, em que ocorreu uma apropriação da noção de letramento (inicial e disciplinar) no processo de escolarização, traduzida em práticas de letramento, inclusive histórico.

Nesta parte do texto trazemos algumas proposições sobre o letramento histórico, realizadas como propostas pedagógicas, teóricas e de pesquisa. Para isso, mais uma vez utilizamos o caso dos países anglófonos, em que o letramento histórico é elaborado explicitamente, e do Brasil, o nosso contexto.

Lá, como visto na seção anterior, o letramento histórico participa do esforço comum das disciplinas escolares na inserção às práticas sociais da cultura escrita. O que é particular a este letramento? Ele visa 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

---

<sup>17</sup> V. MAPOSA, Marshall e WASSERMANN, Johan. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday&Today*, University of KwaZulu-Natal. No.4, October 2009.

(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. A linguagem verbal ganha peculiaridade no trabalho com a escrita da história.

Na literatura de língua inglesa, além dos documentos de avaliação como a C.C.S.I., que referendam um trabalho sistemático voltado ao letramento disciplinar, existem diversos artigos de divulgação voltados ao professor do ensino básico, como o de Nokes, de 2015, cujo título é “*Historical Literacy*”.<sup>18</sup> O autor afirma que a inclusão do letramento histórico na C.C.S.I. requisita que a noção seja bem compreendida, o que demonstra sua novidade. Além desses artigos de divulgação, a expressão *historical literacy* é encontrada em sites e periódicos de caráter pedagógico e em documentos curriculares, como já mencionado.<sup>19</sup>

Nokes apresenta dez tópicos entre os quais destacamos o trecho abaixo, que evidencia a relação entre as habilidades de leitura e escrita e o conhecimento histórico:

O letramento histórico para alunos do ensino médio e fundamental sugere a capacidade de interpretar e criar os tipos de textos que os historiadores usam e produzem. O letramento histórico permite que eles construam interpretações do passado com sofisticação crescente<sup>20</sup>.

Parte da fundamentação teórica para a proposição acerca do letramento histórico em sua versão anglo-saxã provém das propostas da Educação Histórica naqueles países, em especial do Canadá e Inglaterra. Em nosso país existem algumas pesquisas e proposições com conexões com essas proposições, que mencionaremos a seguir.

Além delas, a proposição sobre letramento histórico no Brasil aparece em documentos curriculares da década de 1990, como os PCNs, mas sempre referidos a sua

---

<sup>18</sup> NOKES, J. D. (2015). *Historical Literacy. Guest lecture for Education 5180: Secondary Social Studies Methods*. University of Utah. November 17, 2015.

<sup>19</sup> Outros exemplos são BENNETT, Stephanie M. Teachers' beliefs and implementation of historical literacy pedagogy in three Advanced Placement United States History classrooms. *The Georgia Social Studies Journal*. Fall 2014, Volume 4, Number 2, pp. 53-67; ROBERTS, Peter. Defining literacy: Paradise, nightmare or red herring? *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 412-432, 1995; LEE, Peter. Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 5, n. 1, 2004.

<sup>20</sup> “With the inclusion of “historical literacy” in the Common Core State Standards initiative, it is essential that there is a generally accepted understanding of the term. This paper briefly reviews landmark studies and current research on the concept of “historical literacy” in order to provide a comprehensive definition... [...] ... Historical literacy for secondary and elementary students suggests the ability to negotiate and create the types of texts that historians use and produce. Students’ historical literacy allows them to construct interpretations of the past with increasing sophistication.” NOKES, J. D. *Historical Literacy. Guest lecture for Education 5180: Secondary Social Studies Methods*. University of Utah. November 17, 2015.

relação com a linguagem escrita, no trabalho em Língua Portuguesa. Apesar do reconhecimento, no âmbito da pesquisa, de existência de letramentos específicos, o letramento histórico não é declarado explicitamente em tais documentos e nem nos documentos relativos à avaliação em larga escala. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorre algo semelhante. Na parte do documento relativa ao componente curricular História – voltada tão somente para os conhecimentos históricos - o termo letramento ou letramento histórico não é mencionado. Na apresentação de cada área são apresentadas competências que requerem o domínio da leitura, escrita e argumentação, porém sem menção ao termo letramento.<sup>21</sup>

Parte significativa dos artigos e pesquisas que abordam o letramento histórico no Brasil no início do século XXI evidencia a preocupação com o problema do possível vazio entre o letramento inicial dos alunos da escola brasileira e a pretensão do letramento histórico, na perspectiva escolar, a partir das queixas reiteradas de professores do ensino básico. O autor debruçou-se sobre a questão em 2006, em pesquisa de campo em escolas da rede pública e particular – com alunos de letramentos diversos.<sup>22</sup> A mesma autora, e outros autores brasileiros, evoca a literatura sobre letramento relacionada à aprendizagem da leitura e escrita como pressuposto de sua compreensão para parte significativa dos problemas do ensino de história e a necessidade de um trabalho com a História escolar que confira visibilidade à linguagem que constitui o conhecimento histórico e media o processo de ensino da disciplina. Entre eles, Azevedo, Lima e Silva.<sup>23</sup> A originalidade do trabalho de pesquisa destes autores está na preocupação em atender à peculiaridade dos alunos

---

<sup>21</sup> V. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

<sup>22</sup>ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha. O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita. 2006. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

<sup>23</sup> Em diálogo com a tese de Helenice Rocha e também realizando trabalho de campo em sala de aula de história, Patrícia Azevedo elaborou tese a partir da qual sustenta que “a aula de História se constitui em práticas de letramento, visto que a propagação da história acadêmica ou escolar se veicula via leitura e escrita e em práticas oralizadas mediadoras do escrito”. Maria Aparecida Lima Dias, se situando no escopo teórico da consciência histórica, busca seus indícios na escrita dos alunos. A escrita de narrativas pelos alunos permite concluir pela existência de uma pluralidade dos processos cognitivos e das estratégias de linguagem, evidenciando a natureza das relações entre a aprendizagem de História e da escrita. Preocupado com a questão da leitura e escrita em História, Silva defende que professores das séries finais de todas as áreas do currículo vêm sendo desafiados a desenvolver um trabalho com o ensino da leitura, visando o domínio da linguagem culta. Mobilizando aporte da Educação Histórica, defende que a proposição de consciência histórica aliada à concepção de leitura ofereça os pressupostos para uma definição de letramento histórico. Cf.: AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011; DOS SANTOS, Maria Aparecida Lima. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, p. 104-129, 2016; SILVA, Marco Antonio. Letramento no Ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

brasileiros na história de sua escolarização e letramento, e a especificidade do letramento histórico.

O artigo de Isabel Barca – pesquisadora portuguesa que é uma das interlocutoras da Educação histórica junto aos brasileiros – procura separar o letramento histórico dos aspectos linguísticos<sup>24</sup>, em uma representação linear, posterior à alfabetização:

Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra.

Peter Lee, pesquisador britânico também eleito como interlocutor privilegiado, argumenta em favor de que o letramento histórico (*historical literacy*) atua na constituição do conhecimento histórico dos alunos. O autor mobiliza um conjunto vasto de pesquisas e referências teóricas do campo da Educação Histórica anglo-saxã, buscando ancoragem na proposição de consciência histórica de Rüsen, conforme se vê a seguir:

Qualquer consideração útil [para a construção da noção de *historical literacy*] exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as ideias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). Pesquisas conectando esses dois componentes de literacia histórica tiveram seu início recentemente, apesar da abordagem teórica de Rüsen dirigida à consciência histórica ter inspirado a investigação do segundo componente já há algum tempo em partes da Europa<sup>25</sup>.

Como vemos, o autor propõe que “o principal projeto para a educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado,” de forma a constituir “uma ferramenta de orientação poderosa e flexível denominada de Estrutura Histórica Aproveitável – *Utilisation Historical Framing (UHF)*, uma estrutura geral de padrão de mudanças a longo prazo.” Aproximando-se das referências já citadas, defende, de acordo com a tendência pedagógica predominante naqueles países o caminho da

---

<sup>24</sup> BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Londrina, v., p. 93-112. 2006.

<sup>25</sup> LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In. *Educar em Revista*, Curitiba, v., p. 131-150, 2006.

interpretação e crítica de fontes documentais e análise de evidências, que contribuiria para o letramento histórico e para o desenvolvimento da consciência histórica.<sup>26</sup>

O autor nos provoca a considerar algo subjacente às discussões feitas até aqui. O letramento histórico possui uma faceta de internalização do conhecimento social pela mediação cultural. Concordando com ele, sustentamos que o letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte. Assim, não existe um, mas possíveis letramentos históricos. Ele poderá ser mais ou menos estruturado de acordo com as dimensões que forem mobilizadas em seu desenvolvimento, conforme veremos na terceira parte deste artigo. Como essa transformação envolve um conjunto de conhecimentos em apropriação individual e coletiva, abre-se um terreno teórico, metodológico e pedagógico fértil e multidisciplinar para a denominação, proposição e pesquisa do letramento histórico.

Afirmamos que 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<sup>27</sup>.

Voltemos à questão apresentada no início deste artigo sobre o letramento histórico como noção dependente do contexto. A problemática que temos inclui uma população escolar e universitária desigualmente letrada para as expectativas existentes – do ensino básico ao superior – em que se ensina História: escolar e acadêmica ou profissional. A história escolar no Brasil é uma disciplina fortemente ancorada em práticas de leitura e escrita: vocabulários relativos a campos semânticos diversos, textos síntese da narrativa

---

<sup>26</sup> V. CARRETERO, Mario; CASTORINA, Jose A.; LEVINAS, Leonardo. Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In VOSNIADOU, S. (Ed.) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Second Edition. New York, Routledge, 2011; V. também WERSTCH, J. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 49-62.

<sup>27</sup> Pela ordem cronológica de preocupação com a questão, com diferentes abordagens, ver SEFFNER, Fernando. Leitura e Escrita na História. In: Iara Conceição Bitencourt Neves; Jusamara Vieira Souza; Neiva Otero Schäffer; Paulo Coimbra Guedes; Renita Klüsener. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 1ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998, v. 1, p. 105-118; o autor; DOS SANTOS, Maria Aparecida Lima. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, p. 104-129, 2016.

histórica estruturados de forma argumentativa e analítica, o que exige o enfrentamento proficiente desses textos pelos alunos.

O quadro que liga a história à linguagem nos leva a apresentar uma proposta com uma seleção de aspectos ou dimensões que podem contribuir para que o letramento histórico escolar esteja articulado ao letramento mais amplo, pelo reconhecimento das práticas de leitura e escrita, bem como de outras práticas de linguagem (argumentação, apresentação de hipóteses e outras) relativas à particularidade disciplinar da história, considerando o contexto da escola brasileira em suas características predominantes e sua diversidade, ao final da segunda década do século XXI. Chegamos ao espaço das escolhas e definições relativas às finalidades e mediações no ensino de história, mencionadas no início do artigo.

### **O letramento histórico: uma construção com dois eixos e diferentes dimensões**

De acordo com uma perspectiva pluralista de letramento histórico, todas as ações ou práticas concretizadas narrativamente que envolvem finalidades e mediações sobre o conhecimento histórico contribuem para esse letramento. O que nos leva de volta às perguntas feitas no início deste artigo. Quais são as finalidades sociais do ensino de História? Ao fim e ao cabo, o que se ensina, quando se ensina História? E mais, que ações e práticas levam a qual letramento histórico?

Existem diferentes propostas que pretendem ser legitimadas como a mais adequada para tal letramento. Entretanto, em uma perspectiva pluralista de letramento histórico, que o considere como inserção em culturas históricas a partir da escola, todas as mediações (escolares ou não) em torno da história (escolar ou não) resultam, de certa forma, em algum letramento histórico.

Como registra Peter Lee no caso britânico e que ocorre em outros países, estabeleceu-se uma disputa pela manutenção do modelo enciclopédico do ensino de história, em que os professores e alunos devem expor e aprender listas de conteúdos sobre a história nacional e mundial. O autor sustenta, a partir de diferentes pesquisas, que os alunos, após a escolarização, não lembram de tais conteúdos, o que mostra que essa particularidade não é suficientemente significativa para o letramento histórico. E defende como alternativa e foco o trabalho com as estruturas históricas aproveitáveis, já mencionadas, que envolvem o desenvolvimento do pensamento histórico, em oposição à memorização de datas comemorativas.

No Brasil o modelo transmissivo também tem sido alvo de críticas e a busca de alternativas, o que vem sendo ensaiado em uma perspectiva crítica de ensino, porém muitas vezes mantendo as características expositivas da aula de história. Uma parte dos pesquisadores e educadores - seguindo a proposição teórico metodológica da Educação Histórica - vem fazendo propostas de trabalho pedagógico visando o letramento histórico escolar como caminho para a consciência histórica.

Por entendermos que o letramento histórico é plural e que as finalidades sociais e mediações realizadas por professores são resultado de negociações e diálogos relativos a um contexto, consideramos que é preciso responder à pergunta de qual é a formação histórica que pretendemos propiciar aos alunos brasileiros do século XXI sem necessariamente ficamos presos a um único modelo teórico metodológico, princípios e finalidades.

Apresentaremos uma proposta de letramento histórico que se sustenta em dois eixos e quatro dimensões do letramento histórico escolar, constituindo a formação histórica a partir da escola.<sup>28</sup> Imaginemos quatro dimensões semi-independentes e interrelacionadas: as dimensões temporal, conceitual, narrativa e procedimental. O predomínio absoluto de uma dessas dimensões desequilibra o edifício da formação histórica, contribuindo parcialmente para que os alunos pensem historicamente e se situem no tempo presente, na relação com o passado e futuros possíveis.

Voltemos aos eixos que sustentam essa construção. O da linguagem está constitutivamente ligado ao do conhecimento histórico, a partir de diferentes aspectos. Lembremos da afirmação de Reinhart Koselleck sobre a experiência histórica, que os “acontecimentos históricos não são possíveis sem atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transmitidas sem uma linguagem.”<sup>29</sup> A aula de História é uma mediação com representações que são atos de linguagem sobre tais acontecimentos, análises e reflexões propiciadas a partir dela.

Detalhemos essa afirmação, circunscrita ao ensino escolar da história. Para começar, a mediação do professor como narrador de processos que são tematizados na aula de história. Essa é uma oralidade encharcada de escrita histórica. Em segundo lugar, o vocabulário que é próprio da disciplina História, como campo de conhecimento, que

---

<sup>28</sup> Utilizamos, com modificações e com referenciais diversos, a proposição original de Maposa e Wassermann de construção do letramento histórico e acrescentamos a ideia de que essas dimensões se sustentam sobre os eixos da linguagem e do conhecimento histórico. V. MAPOSA, Marshall e WASSERMANN, Johan. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday & Today*, University of KwaZulu-Natal, n.4, oct. 2009.

<sup>29</sup> KOSELLECK, Reinhart. História dos conceitos e História social. In: *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006, p. 97.

envolve, por exemplo, noções relativas ao tempo cronológico, bem como o vocabulário relativo a campos semânticos temporais, presente em textos e documentos históricos. Em terceiro lugar, a narrativa da aula recorre à leitura e escrita de textos orais e escritos, de documentos como fontes e de atividades, de representações gráficas do tempo e de informações. E ainda na leitura crítica de tais textos, com uma função que será muito importante, em especial no desenvolvimento do trabalho e como contribuição para a formação do aluno como leitor no mundo contemporâneo, por propiciar a análise dos discursos presentes em todos os textos que serão lidos e analisados na aula de História. Quem diz o quê no texto e na aula, sobre quem? Em que contexto? Para quem? Na comparação com outros textos contemporâneos, o que o texto afirma, se sustenta?

O alicerce do conhecimento histórico conferirá a particularidade mencionada anteriormente ao letramento histórico. Suas linguagens envolvem narrativas, discursos analíticos e descritivos sobre sujeitos em processos sociais inseridos no tempo, nas quais são usados conceitos que agregam sentidos específicos do campo do conhecimento. Ele está organizado em estruturas cronológicas ou temáticas. Ele se refere a processos, causalidades, sujeitos, evidências, conceitos, que se organizam no tempo histórico.

Tal conhecimento se desenvolve nas quatro dimensões mencionadas. Habitualmente, em nossa cultura escolar, desenvolvemos predominantemente um deles, que é o narrativo, constituinte dos “conteúdos específicos” de processos e acontecimentos de História.<sup>30</sup> Em nossa proposta, esta é uma dimensão importante, mas não absoluta, pois ela se torna mais consistente conforme as dimensões temporal, conceitual e procedimental também se desenvolvem.

Vejamos a proposição traduzida em quadros explicativos e em apontamentos não exaustivos que trazem referências teóricas plurais sobre tais dimensões. É uma proposta em formato quase preliminar, para ser criticada, modificada, adaptada, selecionada em parte, de acordo com as escolhas teórico-metodológicas de cada um que a mobilize.

---

<sup>30</sup> Uma evidência desse desenvolvimento desproporcional está na organização de livros didáticos no Brasil, com o tratamento do tempo de forma localizada nas coleções, conforme descrito na análise sobre a presença do tempo como conteúdo no Guia do PNL 2017.

**Quadro 1** - Quadro exploratório da dimensão temporal do letramento histórico

<b>DIMENSÕES DO LETRAMENTO HISTÓRICO</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Conhecimentos específicos</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>DIMENSÃO TEMPORAL</b>	Vocabulário temporal  Leitura e escrita de textos (especialmente os que relacionam temporalidades), linhas de tempo, tabelas, calendários, arvores genealógicas, biografias  gráficos  Análise do discurso	Tempo vivido  Tempo refletido  Tempo histórico  Cronologia  Representações do tempo  Orientação temporal        Análise e síntese temporal a partir de textos diversos	Tempo de vida; geração; o tempo do mundo  Formas de datação; marcos e períodos; comparação de tempos históricos;  Linha de tempo, calendários  estabelecer relações possíveis entre o presente, passado e futuro  Estrutura e evento  Síntese e detalhamento narrativo  Causalidade e simultaneidade como fatores de conexão temporal

**Fonte:** A autora

A dimensão temporal apresenta a particularidade da disciplina História quanto a sua categoria fundante. Na escola, o estudo sobre o tempo habitualmente faz parte de uma unidade de introdução à história, feita no atual sexto ano do ensino fundamental. Tal organização curricular parece responder a uma compreensão etapista da organização curricular, em que, para compreender os conteúdos factuais, os alunos precisariam antes compreender aspectos relativos à temporalidade. Além de não oferecer o que sugere, tal compreensão sobre a aprendizagem requisita dos que aprendam sobre fatos e processos o

estabelecimento de relações que muitas vezes não estão suficientemente claras para eles. Ou, como afirma Santisteban<sup>31</sup>:

Os diferentes estudos reconhecem que, quando acaba a escolaridade, as aprendizagens do alunado sobre o tempo histórico estão formados por uma série de elementos isolados, fatos, personagens e datas, e alguns tópicos sobre o passado, as revoluções ou as crises.

Mazzoti traduz a necessidade de superação dessa relação com o tempo histórico na afirmação “os conceitos temporais atuam como organizadores cognitivos, na vida cotidiana e no processo de compreensão do conhecimento histórico.”<sup>32</sup> Em resposta a tais diagnósticos, Santisteban apresenta uma proposta de estrutura temporal do tempo histórico que contribui para o trabalho com esse componente do letramento histórico por considerá-lo em sua complexidade e, para além do trabalho escolar, que adaptamos e reproduzimos abaixo, por enriquecer o quadro da dimensão temporal do letramento. Ele detalha as qualidades do tempo, suas delimitações, a temporalidade humana, a transformação e a continuidade como categorias temporais fundamentais do tempo e o domínio da gestão do tempo como conhecimento e poder:

1. As qualidades do tempo: a) Irreversibilidade; b) Indissolubilidade em relação ao espaço; c) Relatividade; d) Multiplicidade.
2. As delimitações do tempo (segundo seu âmbito de aplicação) a) Crenças: tempo religioso; b) Ciência: tempo físico ou biológico; c) Experiência: tempo social ou pessoal; (segundo sua natureza ou origem) a) Alcance: tempo finito ou infinito; b) Direcionalidade: tempo linear ou cíclico; c) Pensamento: tempo objetivo ou subjetivo.
3. A temporalidade humana: 3.1. Passado: memória e recordação; 3.2. Presente: instante, acontecimento 3.3. Futuro a) Crenças: escatologia, apocalíptica, milenarismo, entre outros conceitos b) Ideologias: utopia c) Ciência: prospectiva.
4. A transformação e a continuidade: 4.1. Conceitos para valorizar as qualidades da mudança; 4.2. Conceitos para valorizar a concretização das mudanças; 4.3. Valorização do processo (ordem ou desordem); ação do processo (ordem ou desordem).
5. O domínio da gestão do tempo como conhecimento e como poder: 5.1. Medida do tempo a) Instrumentos: calendário, relógios; b) Cronologia: sucessão, simultaneidade; 5.2. Classificação e explicação dos fatos; a) Classificação temporal: periodização b) Explicação histórica: causal e intencional 5.3. Controle e poder sobre o tempo a) Distribuição do tempo: trabalho e ócio b) Reestruturação do tempo:

---

<sup>31</sup> V. SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni. Una investigación sobre como se aprende a ensinar el tempo histórico. *Ensenanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, 2007, 6, 19-29. Tradução da autora.

<sup>32</sup> Mazotti apud Santisteban, p.20. Tradução da autora.

controle do tempo pessoal c) Construção do futuro: intervenção social<sup>33</sup>.

A dimensão temporal do letramento histórico se constitui a partir da consideração pedagógica de tais características, constituindo a compreensão do tempo proposta por Miranda, a partir de Norbert Elias (1998):

[...] a compreensão do tempo, apesar de se projetar como uma das dimensões essenciais vitais e cotidianas do homem comum, envolve um complexo processo tanto de construção cognitiva individual como de assimilação de convenções mutáveis no tempo...

O trabalho com essa dimensão precisa ser considerado em relação a cada qualidade do tempo, conforme proposto por Santisteban, desde o início da educação básica, em diferentes práticas de letramento. Conforme se trabalha com diferentes conteúdos factuais e conceituais e se relaciona esses conhecimentos com o presente, o passado e o futuro históricos. No trato com o tempo cotidiano, no planejamento de atividades, na diferenciação nas formas de se relacionar com o tempo, desde a cronologia, as representações do tempo, o vocabulário temporal e a construção coletiva e individual da orientação temporal.

Um exemplo no âmbito escolar está na mobilização, em narrativas (factuais ou literárias), de categorias explicativas como as de causalidade e sucessão, ritmo e duração, mudança e permanência. O vocabulário – presente em explicações orais e textos didáticos - que permite orientar a compreensão do tempo necessita ser reconhecido, pois expressões temporais tais como “durante alguns séculos” introduzem informações que não podem ser negligenciadas.

Outro exemplo, na vida cotidiana, é relativo à projeção no tempo, necessária para a construção do futuro. Ela permite considerar a relação entre o que as pessoas fazem e deixam de fazer, com o que possivelmente ocorrerá, a partir da informação existente. Seja a poupança de recursos, visando a construção de um patrimônio ou sobrevivência, o investimento de tempo continuado dos estudos visando uma formação, até o sacrifício de manter-se isolado em uma pandemia para sobreviver, são exemplos de projeções no tempo futuro, visando sua construção, a partir de determinado horizonte de expectativas.

---

<sup>33</sup> V. SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni. Una investigación sobre como se aprende a ensinar el tempo histórico. *Ensenanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, 2007, 6, p. 23-24. O quadro original foi adaptado e resumido. Tradução da autora.

**Quadro 2** - Quadro exploratório da dimensão narrativa do letramento histórico

<b>DIMENSÕES DO LETRAMENTO HISTÓRICO</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Conhecimentos históricos</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>DIMENSÃO NARRATIVA</b>	<p>Vocabulário relativo a cada temporalidade e temática</p> <p>Leitura e escrita de narrativas analíticas e sintéticas</p> <p>Análise do discurso</p>	<p>Verdade/ficção/contingência</p> <p>Perspectiva</p> <p>História local, nacional e mundial</p> <p>Conexões entre eventos e processos, narrativas</p> <p>Causalidade/fatores</p> <p>Análise e síntese histórica</p>	<p>Diferenciação entre as narrativas factuais, as narrativas analíticas e as narrativas ficcionais literárias, incluindo o trabalho de quem produz essas narrativas.</p> <p>Compreensão e exercício de perspectivação.</p> <p>Conhecimento seletivo, relacional e analítico de aspectos da história local, da história nacional e da história mundial.</p> <p>Estabelecimento de conexões entre eventos e processos através de narrativas que lhe atribuam sentido, com o uso da causalidade, multicausalidade de fatores propiciadores, a partir de documentos e argumentação consistente.</p> <p>Igualdade e desigualdade, subjugação e exclusão nos processos históricos</p> <p>Formas de luta e resistência na história</p> <p>Temas transversais:</p>

<b>DIMENSÕES DO LETRAMENTO HISTÓRICO</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Conhecimentos históricos</b>	<b>Detalhamento</b>
		Sujeitos e política na História Protagonismo e diversidade	Alteridade e etnocentrismo nos processos históricos Racismo e Antirracismo Estatuto jurídico das relações humanas

**Fonte:** A autora

A narrativa histórica, constituída sobre conteúdos factuais estabelecidos na tradição ocupa, nos currículos escolares, um lugar central e mantém ainda boa parte da razão de ser da disciplina História. Pensando na imagem que utilizamos do letramento histórico como uma construção, podemos visualizar uma casa que tem apenas uma grande viga: os conteúdos factuais organizados em forma narrativa e analítica.

Certamente, a narrativa constitui uma forma privilegiada de organizar o conhecimento histórico e a maior particularidade linguística do letramento histórico, pois é uma maneira de construir verbalmente a realidade passada, visando a compreensão histórica. Mas, Keith Jenkins nos ajuda a diferenciar o passado, como matéria da História, e o conhecimento elaborado sobre ele, habitualmente feito em um tempo e espaço diferente daquele. Entre um e outro, está o trabalho do historiador, em que se mobiliza a pretensão de verdade e de testemunho da memória, sobre evidências que registra em documentos.

A narrativa que surge desse trabalho não é apenas factual. Ela é explicativa, mobiliza conceitos e utiliza modelos, que ficam ocultos sob a mesma. Quando um professor, ou um texto de livro didático narra um processo ou um acontecimento, apresenta um povo ou sociedade e sua história, o trabalho do historiador e os modelos que sustentam suas explicações estão em ação.

Knauss realiza uma crítica fundamentada à forma como são transmitidos os conhecimentos históricos na escola, ao criticar o ocultamento dos modelos científicos que organizam o conhecimento histórico:

O tratamento escolar dos conteúdos específicos da história nos livros didáticos termina explorando diferentes modelos explicativos, utilizando-se de interpretações historiográficas de caráter distinto. Em nenhuma parte, por exemplo, explica-se a razão do tratamento diferenciado para abordar a Antigüidade mesopotâmica e a Revolução Russa nos manuais escolares. Porque um caso é estudado a partir de estruturas abrangentes e que cobrem uma temporalidade alargada e, noutro caso, o historiador caracteriza um processo de curta duração que não é colocado como questão<sup>34</sup>.

Ele esboça uma alternativa que entendemos que pode contribuir para o letramento na dimensão narrativa, através da explicitação dos modelos que estruturam a narrativa. Bem como pelos conceitos que compõem tais narrativas. Assim, particularidades da disciplina e do gênero discursivo que a sustenta passariam a contribuir para o pensamento histórico dos alunos de forma ativa, o que pode ser usada analogicamente para outras narrativas,

É possível entender isso pela operação de conceitos diferenciados (civilização e revolução), mas se poderia, igualmente, explicitar de que modo os conceitos dependem e têm por base os diferentes modelos de lógica explicativa, por exemplo. Explicitar essa diferença de tratamento equivale a entregar o verdadeiro ouro do conhecimento, exibir o próprio processo intelectual de construção e polemizar a melhor maneira de abordar e interpretar o processo social. Confrontar modelos de explicação da história científica significa também chamar atenção para o debate historiográfico, não apenas em termos de confronto de versões, mas em termos lógicos e formais de análise.

A compreensão da causalidade e multicausalidade e dos fatores que propiciam os eventos e processos, a conexão entre acontecimentos e processos relacionados, fazem parte de um aparato intelectual a ser desenvolvido enquanto se ouve e se lê, bem como se escreve narrativas sobre a história. Tais processos têm início da educação infantil, no ouvir e contar histórias, e chega à universidade – de forma não etapista e linear – nas aulas de Teoria da História. É importante destacar que quaisquer conteúdos podem ser veículos para o desenvolvimento do letramento em sua dimensão narrativa, que está presente não apenas na história, mas na literatura<sup>35</sup>. O específico da História é fomentar intencionalmente tais

---

<sup>34</sup> KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, 2005.

<sup>35</sup> ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Territórios e Fronteiras*, vol. 6, n. 3, p.53-66, 2013. Artigo que analisa o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com a literatura que explora aspectos da história ou do tempo. o autor.

raciocínios no terreno disciplinar da história, utilizando para isso os famosos conteúdos programáticos disciplinares.

**Quadro 3** - Quadro exploratório da dimensão conceitual do letramento histórico

<b>DIMENSÕES DO LETRAMENTO HISTÓRICO</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Conhecimentos históricos</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>DIMENSÃO CONCEITUAL</b>	Vocabulário conceitual  Leitura e escrita de conceitos contextualizados  Análise do discurso	Conceitos de campos semânticos relativos à temporalidade em estudo.  Conceitos relativos à história, que explicam os processos em estudo.  Conceitos relativos à reflexão teórica, que orientam a análise.	Especificidade de vocabulário atinente ao tempo;  Especificidade do vocabulário atinente à história  Especificidade do vocabulário atinente à reflexão teórica

**Fonte:** A autora

Na composição da sua narrativa, a história utiliza conceitos, que são termos explicativos relativos às temáticas tratadas. Como a disciplina trabalha com um vocabulário extenso e variado, os conceitos que mobiliza também são de diferentes ordens e representam uma particularidade do letramento histórico. Alguns são conceitos de uso geral e outros são específicos da história. Alguns se referem a coisas que estão no mundo da experiência e outras a coisas que organizam as coisas do mundo, categorias.

Como um exemplo do âmbito das aprendizagens a realizar, uma criança do quinto ano escolar está aprendendo a diferença entre grupos nômades e sedentários. Ela já entendeu que os nômades se locomovem, caçam e coletam. Mas, ao ser perguntada sobre os sedentários, explica que “são os que não fazem nada”. Naturalmente, ela remete a uma corruptela do sentido contemporâneo de ser sedentário, e não à oposição estabelecida na narrativa sobre os povos que se sedentarizaram. Em outra atividade de pesquisa na escola, alunos do sexto ano foram solicitados a marcar as palavras que desconhecem de um texto sobre a vida em Atenas, em um livro didático. Marcaram as palavras ginásio, ábaco e pedagogo, que se referem a coisas ou seres que estão no mundo que experienciamos hoje,

referidos à antiguidade. O que se tornou um obstáculo para sua compreensão sobre o mundo antigo, pois não os conheciam.

Ao descrever realidades de outros tempos e espaços, a narrativa histórica precisa mobilizar um vocabulário diferenciado, referido a campos semânticos diversos: de civilizações antigas, de paisagens agrárias medievais, de guerras do século XX, das indústrias nascentes no século XVII. São palavras que denominam coisas que estão no mundo, mesmo que não no mundo atual. Para os alunos, elas criam obstáculos de compreensão semelhantes ao de conceitos organizadores de outras ideias, temas que organizam as coisas que estão no mundo, como conceitos. Conforme adverte Fiorin, os termos presentes na linguagem devem ser tratados como procedimentos discursivos de constituição do sentido.<sup>36</sup>

No âmbito da História, Antoine Prost ao discorrer sobre o uso de conceitos na história oferece diferentes contribuições para o ensino de história. Um deles é necessidade de se historicizar os conceitos para reposicioná-los de uma forma histórica. Ele chama a atenção sobre “a diferença entre a realidade e o conceito sob a qual é submetida”, porque “o conceito não é a coisa, mas o nome pelo qual ela é manifestada, (...) representada”.<sup>37</sup>

A história trabalha com conceitos explicativos relativos aos processos em estudo, em determinadas temporalidades. Civilização, revolução; absolutismo, Guerra Fria, classe e luta de classes, feudalismo, revolução industrial, são alguns desses termos que sintetizam, permitem a generalização de categorias ou categorizam coisas que estão no mundo. Por último, o ensino de história também trabalha com categorias teóricas, que orientam a análise de qualquer temporalidade. São alguns deles: permanência, mudança, causalidade, fatores, sujeito.<sup>38</sup>

Os conceitos podem ser ferramentas intelectuais poderosas no letramento histórico, mas precisam ser considerados na condição de relação contextualizada da linguagem com a cultura. A formação de conceitos não se dá por mera verbalização, definição ou consulta ao dicionário. Ela se dá por um complexo processo de rede, em que os sentidos de um conceito são constituídos por diferentes entradas verbais e não verbais acerca do mesmo.

---

<sup>36</sup> Para aprofundar a diferenciação entre palavras que denominam o que está no mundo e que organizam o que está no mundo, v. FIORIN, José L. “Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação”. *Gragoatá*, Niterói, n. 2, 1997, p.7-27.

<sup>37</sup> PROST, Antoine. Os conceitos. In: *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 114-131.

<sup>38</sup> Nas últimas décadas houve aproximação da história ensinada com a proposição de conceitos através da história conceitual, dos mapas conceituais e na proposição da educação histórica, em que os conceitos são diferenciados em conceitos substantivos - como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – e conceitos de segunda ordem - tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. Para aprofundamento acerca da proposta ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Apresentação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe, p. 01-02-2006. Acesso em 06 de maio de 2020.

**Quadro 4** - Quadro exploratório da dimensão procedimental do letramento histórico

<b>DIMENSÕES DO LETRAMENTO HISTÓRICO</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Conhecimentos históricos</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>DIMENSÃO PROCEDIMENTAL</b>	Vocabulário relativo a procedimentos  Leitura e escrita (especialmente de documentos relativos aos conteúdos em estudo e de documentos atuais)  Análise do discurso	Particularidades do trabalho do historiador  Documento  Datação e origem de documentos  Perspectiva  Crítica documental  Evidência e confrontação de evidências  Texto e tipo de texto	Produção de conhecimento a partir de documentos.  Leitura crítica de textos e confrontação entre eles.

**Fonte:** A autora

O desenvolvimento da dimensão procedimental, que incentiva o raciocínio histórico dos alunos, na crítica documental e na leitura crítica, representa a possibilidade de sair da armadilha de tratar a matéria do passado como a história escolar, de forma exaustiva e absoluta, tão somente pelo eixo da transmissão oral ou escrita do texto síntese dessa narrativa. Investir nessa possibilidade como uma dimensão do letramento histórico é trazer também os aspectos epistemológicos e procedimentos que singularizam o fazer histórico para a aula de história.

Mais uma vez Paulo Knauss, em texto provocativo denominado “Sobre a norma e o obvio: a sala de aula como lugar de pesquisa,” desafia professores de História a trabalhar com a pesquisa histórica e os procedimentos próprios do historiador com seus alunos. Knauss afirma o trabalho com fontes históricas, não como ilustrações e sim como material

de pesquisa. E, também, a necessidade de um trabalho com a linguagem, através da escrita e da leitura.<sup>39</sup>

A ideia de oficinas da história, explorada em obra traduzida para o português por Keila Grinberg, explora as potencialidades do trabalho com fontes que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de História. Outras obras voltadas especificamente para a leitura e escrita em história também se desdobram nos procedimentos como dimensão do letramento. Um exemplo instigante está na oficina “*A estranha morte de Marta*”, que oferece pistas (evidências) e as organiza para que os alunos consigam descobrir elementos de um assassinato.<sup>40</sup>

A aprendizagem de uma leitura com o refinamento da crítica histórica, que contextualiza as fontes e a partir disso constrói significados para elas, não só contribui 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.

## Conclusão

Este artigo foi construído em torno de um argumento, e se desdobrou em três partes. O letramento histórico faz parte da cultura histórica que informa determinada sociedade, constituindo-se de um conjunto particular de práticas de leitura e escrita relativas à história – sendo essas práticas predominantemente escolares. A partir da apresentação e comparação entre alguns sentidos para a palavra letramento em diferentes partes do mundo, concluímos que qualquer letramento, como prática cultural de inserção de uma comunidade no universo da escrita e seus resultados, ocorre em resposta a um contexto sócio-histórico. Assim também ocorre com o letramento histórico, que em diferentes partes do mundo é a

---

<sup>39</sup> V. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In NIKITIUK, Sonia L (org.). *Repensando o ensino de História*. Coleção Questões de nossa época. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

<sup>40</sup> V. LAGO, Ana Mascia, GRINBERG, Keila, GRINBERG, Lúcia. *Oficinas de História. Projeto Curricular de Ciências Sociais e de História*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1996. Título original: *Taller de historia: proyecto curricular de ciencias sociales*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1990. V. também VÁSQUEZ, Rodrigo Henriquez, SALINAS, Yerko Munoz. Leer y Escribir historicamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, Salinas, p. 7-21, Nº 53, 2017.

realização de práticas relativas ao conhecimento histórico, sendo a leitura e escrita condições necessárias e, ao mesmo tempo, a desenvolver, na especificidade da linguagem disciplinar.

Em segundo lugar, pretendeu afirmar o argumento que o letramento histórico faz parte de um continuum não linear privilegiado na escolarização, não demarcado em etapas fechadas, entre os níveis de ensino. No Brasil, o letramento vem de uma história em que uma parcela significativa dos alunos ainda não lê e escreve dentro das expectativas sociais para seu nível escolar, sendo tarefa das escolas e professores diagnosticar e assumir o processo do letramento básico e disciplinar no momento de aprendizagem em que se encontram os alunos. Sustentamos que, sem esse posicionamento aberto à diversidade e pronto a lhe dar continuidade – de pontos de partida e de pontos de chegada – não se consegue letrar em história.

Por último, apresentamos uma proposição. De que o letramento histórico ocorre entre dois eixos fundamentais interligados, o da linguagem (verbal e não verbal) e o do conhecimento histórico, e que ele pode ser composto de dimensões semi-independentes e interrelacionados que constituem o edifício da formação histórica. Levando em conta a necessidade de contextualização do letramento histórico e as especificidades da escola brasileira em sua diversidade, apresentamos um conjunto não exaustivo de temas constituintes dessas dimensões, nos dois eixos mencionados. A proposta é que tal letramento seja constituído pela combinação intencional de temas dessas dimensões, considerando seus dois eixos, de acordo com o contexto sócio-histórico. O predomínio absoluto de uma dessas dimensões ou temas componentes – o que vem acontecendo em nossas escolas pela tradição (temas factuais dentro da dimensão narrativa) ou desconhecimento de alternativas (outros temas em todas as dimensões) – não impede que haja algum letramento histórico, mas desequilibra o edifício da formação histórica, contribuindo parcialmente para que os alunos se situem no tempo presente, na relação com o passado e futuros possíveis.

Assim, ao nos referirmos ao letramento histórico de alunos brasileiros no século XXI, precisaremos considerar aspectos tais como a inserção desse segmento social na cultura escrita em escolas diversas, as características da organização curricular, a história a ser narrada (e seus registros orais, visuais e escritos) e as formas de ensinar e aprender já estabelecidas e esperadas da disciplina escolar História no Brasil como um contexto definidor dos possíveis letramentos históricos dos alunos brasileiros.

Recebido em 01 de julho de 2020  
Aceito em 08 de setembro de 2021