



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**SUELY DE OLIVEIRA FERNANDES**

**LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
Identificando alternativas e Desafios**

**CACHOEIRA-BA**

**2022**

**SUELY DE OLIVEIRA FERNANDES**

**LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
Identificando alternativas e Desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em História.

**Orientadora:** Profa. Dra. Martha Rosa Figueira Queiroz

**CACHOEIRA-BA**

**2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Fernandes, Suely de Oliveira

.

Leitura no ensino de história: identificando alternativas e Desafios. Suely de Oliveira Fernandes. – Cachoeira/Bahia, 2022.

41 f.

Orientadora: Martha Rosa Figueira Queiroz

TCC(Artigo) (Graduação – Licenciatura em História) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras / UFRB, 2022.

1. Aprendizagem. 2. Leitura. 3. Ensino de História. 4. Residência Pedagógica

. I.QUEIROZ, Martha Rosa F. II. Título.

SUELY DE OLIVEIRA FERNANDES

**LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
Identificando alternativas e Desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Licenciatura em História da  
Universidade Federal do Recôncavo da  
Bahia.

Aprovado em: 18 / março / 2022

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Profa. Dra. Martha Rosa Figueira Queiroz  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Examinador Interno: Prof. Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Examinador Externo: Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes  
Universidade Federal de Alagoas

## **LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: Identificando alternativas e Desafios**

Suely de Oliveira Fernandes

### **RESUMO**

O objetivo é discutir o papel da leitura no ensino de História e na aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, bem como as dificuldades observadas pelos residentes quanto à prática de leitura pelos estudantes, os resultados na aprendizagem e as suas sugestões sobre ações pedagógicas que podem ser aplicadas visando melhorar a relação entre leitura e aprendizagem dos mesmos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e a entrevista com residentes do Programa de Residência Pedagógica em História, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, entre os anos de 2018 e 2020. No âmbito da pesquisa bibliográfica, buscou-se suporte para as discussões sobre a importância da leitura e os problemas decorrentes da falta de motivação para a leitura na aprendizagem de História; e no âmbito da pesquisa de campo, buscou-se identificar as percepções dos residentes sobre esses mesmos assuntos, associando-as com o nível de aprendizagem dos estudantes identificado pelos residentes. O estudo mostrou que a leitura é indissociável do ensino para a aprendizagem de História, e que estudantes que não se sentem motivados à leitura tendem a ter um aproveitamento na aprendizagem aquém do desejado.

**Palavras-chaves:** Aprendizagem. Leitura. Ensino de História. Residência Pedagógica

## 1 INTRODUÇÃO

“Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1989, p. 9). Esses pensamentos do educador Paulo Freire dizem respeito a importância do ato de ler: da leitura do mundo à leitura da palavra. Com isso, a partir do livro “A importância do ato de ler”, o autor retoma a sua infância, a sua adolescência e também à sua experiência como docente para expressar como se deu sua compreensão crítica do seu processo de leitura. Para ele, a leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Nesse retorno às experiências passadas, autor reflete sua experiência existencial em relação à leitura. E essa movimentação proposta pelo autor forja uma dialética “dinâmica e viva” entre a leitura e a escrita do texto e do contexto. Suas primeiras leituras foram percebidas através do seu contexto, sua casa, com “textos, palavras, letras” que encarnavam em “coisas e objetos”.

Com estas provocações o educador propõe que o processo da leitura e da escrita é construído, primeiro, na relação com mundo, em situações concretas, reais. Essas leituras de mundo, representações da realidade dos sujeitos, aumentam sua capacidade de perceber, de aprender e de colocar-se ao mundo. Então, dessa percepção, dessa experiência existencial, e dessa compreensão do mundo, a alfabetização seria exitosa, porque o “ato de ler, implica sem percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” pelo alfabetizando (FREIRE, 1989, p. 14).

Neste sentido, além da compreensão e da leitura da palavramundo, o processo de alfabetização é ampliado em toda a vida escolar, sendo todas as áreas do conhecimento responsável por construir esse processo de leitura e escrita; sendo também de responsabilidade de cada educador construir ferramentas que despertem a curiosidade crescente, o interesse e a criticidade dos educandos. Porque ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

A partir destas considerações, a questão que se coloca é sobre o tipo de leitor (a) que a sociedade, as escolas e os educadores estão formando. Já que, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>1</sup>, de 2020, aponta que o domínio da leitura e da escrita apresentou redução de 56% (2015), para 52% (2019/20). Essa pesquisa ainda apresentou uma redução expressiva na faixa etária de 14 a 17 anos, de 75% para 67%. E apesar de apresentar resultado positivo para estudantes do Ensino Fundamental I (um aumento de 82% para 86%), houve redução para os estudantes concluintes do Ensino Fundamental II, de 84% para 75%; redução também para jovens de 18 a 24 anos; e o nível superior com redução de 91% para 86%. A pesquisa também apontou que das 10 capitais que mais leram em 2019<sup>2</sup>, cinco estão localizadas no Nordeste, compondo, assim, o seguinte *ranking*: João Pessoa (64%), Curitiba (63%), Manaus (62%), Belém (61%) e São Paulo (60%), Teresina (59%); São Luís (59%); Aracaju (58%); Salvador (57%); e Florianópolis (56%).

Este atual cenário de leitores (as) no Brasil é resultado da falta de políticas públicas para a leitura e de incentivos para os (as) educadores (as), como os

---

<sup>1</sup> A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência. É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros.

A *Retratos da Leitura no Brasil* teve sua primeira edição em 2001, promovida pela CBL e Snel, com o apoio da BRACELPA, com outra metodologia e composição da amostra. A partir de 2007, já na sua segunda edição, passou a ser realizada pelo IPL, adotando metodologia internacional do CERLALC. É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Tem como principal objetivo promover, a partir desse amplo diagnóstico: reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções – do governo e da sociedade civil – orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de leitura e de acesso ao livro pelos brasileiros. O IPL manteve a metodologia, o escopo da pesquisa e a periodicidade nas edições de 2007, 2011, 2015 e 2019, de modo a possibilitar a construção da série histórica, sendo importante para a avaliação de programas e políticas públicas. Ampliou significativamente as questões para conhecer o perfil leitor e os hábitos de leitura, também de crianças (com 5 anos ou mais) e jovens, enquanto estudantes da Educação Básica. Essa informação é fundamental para se avaliar os resultados de políticas públicas, investimentos e programas voltados à formação leitora e ao acesso ao livro. Tem buscado, a cada edição, aperfeiçoar, ampliar e atualizar o escopo desse estudo para conhecer novas tendências e leituras em diferentes suportes, leitura digital, leitura de literatura, consumo de livros e o uso de bibliotecas pelos brasileiros. Com a realização periódica da pesquisa, há cada quatro anos, o IPL confirma seu compromisso de promover estudos sobre o comportamento leitor do brasileiro. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acessado em 04 de abril de 2022.

<sup>2</sup>Atenção: A pesquisa foi realizada de outubro de 2019 e janeiro de 2020, portanto, antes da pandemia de Covid-19, o que pode ter influenciado na leitura dos brasileiros com impactos negativos ou positivos.

(as) contadores (as) de histórias, os (as) bibliotecários (as) e os (as) professores, como alertou o vice-presidente do Pró-Livro, Marcos Pereira (2020). Além de incentivos e orientações contínuas às mães, já que estas são apontadas – juntamente com professoras(es), como uma das principais incentivadoras da construção do hábito pela leitura. Além de investimentos nos sujeitos, é necessário a produção de materiais didáticos e também de construção, ampliação ou inovação das estruturas institucionais, inclusive, estrutura física.

Para Brito (2010), a leitura é fundamental e indispensável para a formação social de um indivíduo, fazendo-o capaz de compreender e interferir nas dinâmicas sociais.

É por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles (BRITO, 2010, p. 1-2).

A partir da leitura de textos e das experiências dos sujeitos é possível construir significados e posicionamentos sobre o mundo ao seu redor, compreendendo essa relação como fundamental para a sua autonomia na tomada de decisões. Para Krug (2015), “a leitura constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas” (KRUG, 2015, p. 3).

A construção do gosto pela leitura envolve outros atravessamentos, como a renda familiar (classe)<sup>3</sup>. Porém, a escola pode criar estratégias inovadoras para influenciar estudantes a ampliar seu desempenho em relação à leitura. Especificamente os (as) professores (as) – já que estes (as) são apontados (as) como um dos principais influenciadores do gosto pela leitura (52%), de acordo com a pesquisa anterior - podem criar estratégias e intervenções didáticas interdisciplinares e diferenciadas de leitura e escrita, como sugere o pesquisador Gustavo Gomes (2009). Entretanto, os (as) professores (as) desenvolvem competências leitoras com objetivos pedagógicos bem estabelecidos, pois o

---

<sup>3</sup>É importante destacar que dos 52% leitores (as), 61,2 milhões são de não estudantes; 70 milhões são da classe C, D e E; e 76,3 milhões de renda familiar entre um e cinco salários mínimos. Dados “Retrato da Leitura no Brasil”. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acessado em 30 de setembro de 2021.

gosto pela leitura depende de muitos fatores objetivos e da própria experiências dos sujeitos.

Para efeito desta pesquisa e a partir do tema definido para este estudo, teve-se como objetivo discutir o papel da leitura no ensino de História e na aprendizagem dos conteúdos desta disciplina, bem como apresentar as dificuldades observadas pelos residentes quanto à prática de leitura pelos estudantes, os resultados na aprendizagem e as suas sugestões sobre ações pedagógicas que podem ser aplicadas visando melhorar a relação entre leitura e aprendizagem dos mesmos.

A motivação para a escolha do tema veio da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup>, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, onde realizei atividades em sala de aula, no Centro Educacional Professora Angelita Gesteira (Governador Mangabeira-Ba)<sup>5</sup>, desenvolvendo o projeto “As Rezadeiras de Governador Mangabeira” que tinha como objetivo reconstruir a história e a memória sobre rezas e cura por meio das plantas realizados por mulheres da comunidade, o que me fez refletir sobre a importância, o reconhecimento e a valorização da cultura local. Tive a oportunidade de interagir com a direção, com professores (as), funcionários (as) e educandos, sendo atendida com presteza por toda comunidade escolar. Como relatei em meu relatório do PIBID (2020), em sala de aula pude participar ativamente no auxílio aos educandos, junto à professora. Procurei sempre colaborar nesse processo de ensino aprendizagem, usando e tendo como referência o interacionismo e o respeito à autonomia do ser estudante, conforme

---

<sup>4</sup>Conforme o MEC, “o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acessado em 28 de fevereiro de 2022.

<sup>5</sup> O Centro Educacional Professora Angelita Gesteira é uma instituição de ensino localizada no município de Governador Mangabeira. Possui 35 funcionários, dependências e sanitários com acessibilidade e dentro da escola, fornece alimentação, água filtrada, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, sala de professores, energia elétrica (rede pública), esgoto (fossa), lixo com coleta periódica, internet. Fonte: SAEB 2019, INEP. Disponível em: <https://novo.gedu.org.br/escola/29166292-ce-professor-angelita-gesteira>. Acessado em maio de 2022.

Freire (1996, p.59) afirmando que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros”.

Neste contexto, percebi que as dificuldades de leitura por parte dos estudantes e a desmotivação pela leitura espontânea – aquela realizada sem que o (a) professor (a) aponte um (a) estudante específico, poderiam estar relacionadas ao baixo nível da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História.

Diante disso, decidiu-se por abordar este tema no presente Trabalho de Conclusão de Curso, construindo um estudo que amplie o entendimento sobre a leitura, a escrita e a aprendizagem de História consoante com afirmação do educador Paulo Freire (1989, p. 09) de que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. E com a pesquisa, identificar alternativas e estratégias vivenciadas pelos (as) residentes que favoreçam o nível e o hábito de leitura dos estudantes e melhorem a aprendizagem. Portanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada nas percepções dos (as) residentes, cujos caminhos metodológicos foram a pesquisa bibliográfica, que deu sustentação teórica às discussões apresentadas, e uma pesquisa de campo com entrevistas com quatro residentes do Programa de Residência Pedagógica<sup>6</sup>, entre os anos de 2018 e 2020, que deram a dimensão do problema enfrentado pelos (a) professores (as) de História.

Assim, o presente artigo está dividido em três partes, além da introdução e considerações finais. Na primeira parte, “Leitura e Ensino de História”, é demonstrado que a apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico, em História, por exemplo, só é possível quando há uma relação entre a leitura, interpretação, entendimento e uso daquilo que foi aprendido. Na segunda parte, “Residência Pedagógica em História (UFRB – 2018 a 2020): Registro de Práticas de Leitura no Ensino Médio”, é discutido o que é, qual a importância e como a Residência Pedagógica em História foi inserida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Na terceira parte, “Resultados e Discussões” buscou-se

---

<sup>6</sup> O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamentado pela Portaria nº 259 de 2019,

contextualizar o ensino de história, as dificuldades observadas pelos (as) residentes quanto à prática de leitura pelos estudantes, os resultados na aprendizagem e as sugestões dos (as) mesmos sobre ações pedagógicas que podem ser aplicadas visando melhorar a relação entre leitura e aprendizagem de História.

## 2 LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA

Inicia-se esta discussão destacando que a leitura é parte das condições de aprendizagem e meio pelo qual o estudante se apropria de dados, informações e saberes científicos que se transformarão em conhecimentos. Não são possíveis a apropriação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico, em História, por exemplo, sem que haja uma relação entre a leitura, interpretação, entendimento e uso daquilo que foi aprendido. Isso por que, como recomenda Gomes (2009),

Não devemos esquecer que o saber histórico escolar não se trata de mero ensino (numa concepção de educação bancária), mas de construção do conhecimento crítico. Uma construção que se dá socialmente a partir da interação de diversos sujeitos que fazem usos diferenciados das formas de linguagem (GOMES, 2009, p. 22).

Assim, Gomes (2009, p. 23) sugere a “inserção de linguagens alternativas no ensino de História” em oposição ao modelo tradicional que é “factual, conteudista, tecnicista e bancário”. Neste sentido, sem pretender promover recreações na sala de aula, ele sugere que seja usada variada documentação como forma de difundir o “acesso a diversos bens culturais para analisar discursos diferenciados”, como a “músicas, imagens móveis ou estáticas, jogos lúdicos, dramaturgia, reportagens, textos virtuais, literatura, quadrinhos, sites da internet etc.” (GOMES, 2009, p. 23). Ele completa que

Na contemporaneidade, em que inúmeras linguagens, signos e significantes emergem atraindo os jovens e exigindo-lhes novas competências e habilidades para interpretá-los, a inserção de novas linguagens no ensino de História passa a ser encarada como um ato político de um educador que se preocupa em democratizar os discursos marginalizados por uma historiografia tradicional e respeitar as formas contemporâneas de produção de sentidos, em que essas linguagens se fazem presentes com tanta força (GOMES, 2009, p. 23).

Este ato político do(a) educador(a) de desvelamento ou confrontação de “verdades” hegemônicas, expressa a coerência dos seus discursos. Já que, como nos orienta o educador Paulo Freire (1989, p. 16),

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. (FREIRE, 1989, p. 16).

E esta coerência entre discurso e prática conduz os (as) educandos à necessária compreensão que “ensinar não é transferir conhecimentos”, porque “não há docência sem discência”, e porque

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa, reconhecer-nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra (FREIRE, 1989, p. 16).

“Dizer a sua palavra” implica estabelecer uma relação respeitosa entre educandos e educadores (as), na qual o dever de ouvir e escutar são recíprocos, objetivando, assim, uma prática formadora para uma educação libertadora. Uma prática formadora que assuma a responsabilidade e a compreensão do ensino-aprendizagem “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político”, pois isso “é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1989, p. 19), construindo assim, o pensamento crítico como competência leitora.

Por aprendizagem, entende-se “a capacidade humana de adquirir, atribuir sentidos e transformar os conhecimentos existentes em novas e diferentes formas de pensar, comunicar, aprender e viver” (LIMA, 2019, p. 29). E por pensamento crítico, entende-se a avaliação voluntária que cada um faz frente a um fato, um evento, um comentário, uma experiência, um conteúdo, utilizando-se de argumentos para definir pontos de vista e respostas diante de indagações e análises. Pensar criticamente envolve observação e julgamento, o que depende das referências que todos constroem e/ou adquirem das aprendizagens e experiências. Isso quer dizer que o pensamento crítico é um raciocínio criterioso (WILSON, 2001).

No ensino de História, criar condições para que o (a) estudante desenvolva o pensamento crítico, de modo que ele(a) se perceba um pensador crítico, é mais do que apresentar os conteúdos teóricos e exigir sua leitura e interpretação para que produza as respostas esperadas. Requer, acima de tudo, despertar nele(a) o interesse pela disciplina intelectual que, segundo Wilson (2001, p.41) é processo baseado em “atos de conceitualização, aplicação, análise, síntese e avaliação de informações obtidas ou geradas através da observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, atos esses que deverão guiar o comportamento”.

Para Epstein e Carnielli (2010, p.57):

O pensamento crítico envolve o exame dos elementos de pensamentos implícitos em todo raciocínio: propósito, problema, questão em foco, pressuposições, conceitos, bases empíricas, raciocínio que leva a conclusões, implicações e consequências, pontos de vista alternativos e quadros de referência. Dessa forma, o pensamento crítico e o raciocínio podem ser considerados como sinônimos (CARNIELLI, 2010, p. 57).

Quando se olha para o contexto da sala de aula, indaga-se sobre o tipo de aprendiz que está sendo formado. É um tipo de estudante que meramente reproduz nas provas, testes, exames e exercícios o conteúdo estudado entregando respostas esperadas pelo professor, conteúdo este que se perde quando deixa de ser exigido? Ou é um(a) estudante capaz de exercitar o pensamento crítico sobre o que aprende, utilizando o conhecimento no dia a dia e se baseando nele para novas aprendizagens?

Sob este ponto de vista, sabe-se que a aprendizagem escolar é condicionada pela leitura e capacidade do(a) estudante de interpretar e entender o que lê. Nas disciplinas da área de exatas, como matemática, química e física requerem leitura e interpretação das teorias que explicam as fórmulas e equações para que haja entendimento e, conseqüentemente, aprendizagem. Mais ainda nas disciplinas predominantemente textuais, como História, que parecem desafiar o(a) professor(a) no que diz respeito à eficiência da leitura crítica do processo de ensino e aprendizagem.

O(a) professor(a) desta disciplina que atua, por exemplo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tem como perspectiva receber estudantes que, pelo seu percurso escolar, tenham já desenvolvido as

habilidades de leitura, interpretação e entendimento. Contudo, a realidade pode divergir desta premissa e isso se tornar uma espécie de trabalho adicional para o(a) docente, ou seja, terá que aprimorar nos estudantes estas habilidades para que o ensino e a aprendizagem de História sejam dinâmicos e produtores.

É importante esclarecer que a possível frustração do(a) professor(a) de História quanto à expectativa de que os estudantes detêm as habilidades necessárias para uma aprendizagem significativa não representa, necessariamente, que houve falhas que possam ser atribuídas aos docentes por que passaram esses(as) estudantes. O próprio sistema de ensino acaba por perpetuar práticas pedagógicas que hoje não se mostram mais tão eficazes como se pensava ser no passado. Aulas expositivas sem interação dos(a) estudantes com o conteúdo e avaliações classificatórias de reprodução de respostas esperadas, são só alguns exemplos de atitudes que precisam ser modificadas. E é sempre tempo de melhorar.

As práticas de leitura extrapolam o universo pedagógico escolar formal, já que não apenas as escolas e os (as) professores (as), mas as práticas sociais e culturais dos (as) estudantes influenciam também: relações de sua família com a leitura, o acesso a livros, sua classe social, o acesso à cultura de massa e as novas mídias digitais que impõem novas formas de leitura, compreensão e produção textual.

Diniz et. al. (2016, p.113) pontuaram, logo na introdução do artigo que escreveram sobre o ensino de História condicionado pela leitura e interpretação de textos, que:

Sabemos que os textos ocupam um lugar central nas aulas de História e que a leitura e a interpretação dos mesmos são condições essenciais para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Entretanto, na prática pedagógica de muitos professores, ainda observamos dificuldades em realizar um ensino de leitura realmente significativo, em que o sujeito leitor precisa compreender e identificar a importância e a função de um determinado texto, aprender a destacar e a selecionar as informações importantes, o que está nas entrelinhas, a relacionar o texto lido com outros textos, aprender a ler com o objetivo de aprender, de memorizar (DINIZ ET. AL, 2016, p.113).

Memorizar, no contexto apresentado pelos autores, pode ser entendido como a fixação do que é aprendido a partir da leitura, produzindo conhecimentos, e não no sentido de “decorar” para uso em um teste ou prova e depois não se

lembrar de mais aquele aprendizado, ou seja, a leitura deve ser significativa para o estudante.

Para realizar um ensino de leitura realmente significativo que favoreça a aprendizagem dos conteúdos de História, o(a) professor(a) precisa se envolver, e levar os estudantes a também se envolver, com os textos de modo a contextualizar os acontecimentos e a progressão dos fatos para entenderem, dentre outras coisas, a sociedade de hoje, reconhecendo esta como fruto de uma construção histórica. Estabelecer uma dinâmica que relacione passado e presente é uma das maneiras de validar a aprendizagem, pois, mostra aos estudantes a importância do que estão aprendendo. Do contrário, olharão para os conteúdos da disciplina como mera exigência do sistema de ensino; nada mais que isso.

Como já afirmado, a leitura é imprescindível para aprender História e, segundo Garcez (2004):

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2004, p. 14).

Nota-se que o conhecimento não é fragmentado e estanque, mas, dinâmico e interativo, em que aprender determinado conteúdo depende, e pode ser favorecido, por aquilo que o estudante já sabe. Além disso, as disciplinas escolares comunicam-se entre si o tempo todo. Saberes de geografia auxiliam a compreensão dos fatos históricos, e vice-versa. O mesmo ocorre com as demais disciplinas, e não apenas em duplas, e sim interligando todos esses saberes o tempo todo. Qual é, então, o papel da leitura? Em que pesa a dificuldade de leitura interpretativa na aprendizagem de História? Estas são questões que se buscou responder nesse estudo, reconhecendo a leitura como elemento transversal da aprendizagem.

Portanto, na especificidade do ensino de História, a leitura é uma base fundamental da aprendizagem, pois, é o que dá acesso a narrativas sobre o passado, sobre os fatos históricos, sobre os fatores que os provocaram, sobre seus reflexos no presente e, quiçá, predição, caso a história não se altere. O

exercício do pensamento crítico sobre a leitura em História é uma exigência nesse momento e vai depender da habilidade de leitura, interpretação e entendimento dos estudantes (KARNAL, 2005).

Assim, de acordo com Lima, Silva e Barbosa (2013, p.1):

As aulas de História devem provocar a construção de sentidos que direcionem o estudante a entender que o passado está em movimento, a olhar para o mesmo a partir do momento atual percebendo que há um diálogo entre ambos e que somos um resultado de processos mútuos (LIMA, SILVA E BARBOSA, 2013, p.1).

É papel de a leitura provocar essa construção de sentidos, e cabe às ações pedagógicas do(a) professor(a) facilitar o acesso às diferentes narrativas de fatos históricos instigando o pensamento e a interpretação para que o conteúdo seja apropriado pelo estudante, e não “decorado” para ser reproduzido nos exames, provas e avaliações e, posteriormente, esquecido. O que se aprende em História deve se transformar em conhecimento a corroborar com o exercício do pensamento crítico sobre fatos da vida e da sociedade, entrelaçando passado e presente, apropriando-se do patrimônio histórico. Assim escreveu Nora (1993, p.9):

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

E entendendo que a compreensão do patrimônio histórico é parte do aprendizado histórico, continuamos com a reflexão de Nora. Apesar de registrada em livros, a história é, como cita Nora (1993), reconstrução problemática e incompleta daquilo que não existe mais. Compreender estes fatos históricos, portanto, exige não apenas a leitura dos registros históricos, mas, sobretudo, uma validação de sentidos que atesta a relevância dos conteúdos na realidade concreta dos estudantes.

Assim, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações,

manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 12).

Em síntese sobre o conceito de “lugar de memória”, no processo educativo Biazetto (2013) esclarece que:

[...] lugares de memória se propõem a ser um espaço que possibilite a existência da memória, para que esta não se perca no processo histórico, estabelecendo elos entre o passado e o presente, possibilitando uma continuidade histórica que poderia ser perdida, transportando assim a memória pela História. Sendo assim, os lugares de memória são referências educacionais quando os compreendemos como meios de memória, sendo estes então fundamentais para qualquer processo educativo de Ensino de História, pois a apropriação do conceito de memória é fundamental para tal processo de aprendizagem (BIAZZETTO, 2013, p.1126).

Nesta concepção, os lugares de memória “passam então a ocupar o espaço da vivência como forma de preservar a memória. A memória como uma história vivida, e esta passando para o campo do inteligível” (BIAZZETTO, 2013, p.1126). A memória registrada externamente, em livros e documentos históricos, por exemplo, é uma forma de preservação que sustenta o patrimônio histórico a ser partilhado, evocando a leitura como chave de acesso a esse conhecimento. Mais uma vez se percebe a importância da leitura para a aprendizagem em História.

Neste sentido, não há aprendizagem em História na mera leitura desprovida da participação intelectual do estudante, sob o risco de o ensino se transformar em reproduzidor de narrativas construídas por outras pessoas, selecionadas conforme a conveniência de cada momento histórico. Em outras palavras, conforme citam Lima, Silva e Barbosa (2013, p.1):

[...] se o passado se caracteriza em uma narrativa aberta, através da qual o passado pode e deve ser explicado sobre diferentes pontos de vistas, então, ensinar história, hoje, não pode ter como objetivo apenas “transmitir” narrativas arquitetadas por outrem (LIMA, SILVA E BARBOSA, 2013, p.1).

Lima, Silva e Barbosa (2013) colocam em evidência a leitura de mundo entrelaçada na leitura dos textos históricos como determinante para uma aprendizagem significativa dos conteúdos de História. Nisso, quando o(a) professor(a) condiciona a leitura do que está no livro didático à resolução de exercícios, tão somente incentiva a memorização para a reprodução de

respostas, perdendo a oportunidade de estimular o pensamento crítico dos estudantes, deixando de chamá-los à leitura de mundo que ampliará conhecimentos sobre a memória histórica registrada no material didático.

Santos e Silva (2010, p. 2) a esse respeito afirmam que “a leitura da palavra é a atividade que o estudante exerce no ato de interagir com algum texto posto, e a leitura de mundo é a capacidade que o indivíduo tem de correlacionar a leitura da palavra com suas experiências de vida”. Pode-se então deduzir, de acordo com Lima, Silva e Barbosa (2013), que se o estudante apenas lê os textos com a finalidade de memorizar fatos e responder questionários, o ensino está sendo mecanizado não permitindo opinião e reflexão, e a leitura da palavra é a única ação que está sendo desenvolvida. Isto, que limita a aprendizagem de História, ocorre porque, segundo Garcez (2004) não são ensinadas para os estudantes as estratégias de leitura, tais como:

Observar títulos e subtítulos, analisar ilustrações, reconhecer elementos paratextuais importantes (parágrafos, negritos, sublinhados, deslocamentos, enumerações, quadros, legendas etc.); reconhecer e sublinhar palavras-chave; identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; relacionar e integrar, sempre que possível, esses fragmentos a outros (GARCEZ, 2004, p. 16).

Analisando as entrevistas concedidas pelos residentes da UFRB não identificamos o desenvolvimento dessas atividades nas turmas analisadas. E Diniz et. al. (2016, p.115) concluem:

Percebemos que um importante momento que deve anteceder à leitura não acontece: a antecipação dos conhecimentos prévios. A partir do título, por exemplo, a professora poderia pedir aos alunos que expusessem o que sabem sobre determinado assunto e que relacionassem o que vão ler ao que vivenciam (Diniz et. al., 2016, p.115).

Entra em cena mais um elemento importante para a aprendizagem de História: a fala do estudante. Dar-lhe voz é permitir-lhe participar de modo ativo da própria aprendizagem trazendo sua leitura de mundo para compreender mais amplamente a leitura da palavra. O exercício da escrita se insere como instrumento para a expressão da fala, das opiniões, dos pontos de vista, daquilo que já se sabe sobre o assunto conduzindo a análise do conteúdo registrado como memória histórica nos textos. Para Biazzetto (2013, p.1134):

Em uma ação educacional bem elaborada, o educando poderá interagir de diversas maneiras com o lugar de memória, suas

obras, objetos, documentos. A partir desta interação o educando realizará suas “leituras”, seus pensamentos e suas apropriações. O educando colocará sua realidade, suas experiências de vida, na relação que ele está estabelecendo com este Patrimônio Histórico (BIAZZETTO, 2013, p.1134).

Embora o objeto de pesquisa neste estudo seja a leitura em História, não se poderia subjugar o lugar da escrita nesse contexto. Leitura e escrita se complementam, e a partir do refinamento da habilidade de leitura interpretativa a escrita emerge como culminância da compreensão e do entendimento, pelo aluno, do conteúdo que lhe foi apresentado. Enquanto a leitura é a chave de acesso ao conhecimento, a escrita representa dar voz ao estudante para mostrar o que realmente aprendeu, e no quanto esse aprendizado corrobora com a intencionalidade das narrativas históricas, ou destoa, eventualmente, dos pontos de vista trazidos pelos autores, mediante leitura de mundo que o próprio educando realiza (BIAZZETTO, 2013).

Faz-se apropriado citar Seffner (2006, p.111), que afirma:

Ler um texto histórico é discutir suas raízes, seu local de enunciação, seu projeto. A leitura da história considera análise dos pressupostos de que parte o autor, já que a narrativa histórica nunca é neutra. Nesse sentido, é fundamental chamar a consciência do aluno para perceber que a neutralidade não existe. Todo texto é histórico na medida em que revela ideias e valores de um grupo social, em uma determinada época, podendo chamar outros discursos, outros textos, por isso remete a duas concepções diferentes: aquela com a qual concorda e, por implícito, aquela em oposição a qual se constrói (SEFFNER, 2006, p.111).

Conduzir uma leitura produtiva em História requer do(a) professor(a) entusiasmo pelo conteúdo e criatividade para estimular os estudantes a pensar criticamente. Mais do que a habilidade de decodificar o código escrito, faz-se necessário que haja imersão, entendimento, participação e colaboração, de modo que os educandos se apropriem do texto contextualizando passado e presente. Essa contextualização pressupõe a leitura de mundo como elemento constituinte da leitura histórica e da escrita como expressão de entendimento e aprendizagem, como orientou o educador Paulo Freire (1989).

A afirmação e aceitação de que “ler é a capacidade de entender um texto escrito” (REDMER, 2006, p.12), é contestável, já que no contexto real ela diverge do que se observa no dia a dia da sala de aula nas tarefas em que se solicita a

leitura e a interpretação para a resolução de exercícios. Ocorre, na verdade, uma reprodução de frases colhidas no texto sem interação do estudante com aquele conhecimento, com aquela informação histórica. Assim:

Apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação *ler é entender um texto*, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades em que se supõe que mostrarão aos alunos como se lê, mas nos quais, paradoxalmente, quase nunca é prioritário o desejo que entendam o que diz o texto. [...]. A problematização da leitura e interpretação, presentes em todas as áreas de ensino, estende-se elementos essenciais principalmente ao ensino de História [...] A leitura e a escrita são para a compreensão da História, sendo que, não conseguimos imaginar a área de História sem atividades específicas de leitura e escrita (REDMER, 2006, p. 12).

Neste ponto é possível responder à indagação sobre a consequência da dificuldade de leitura interpretativa na aprendizagem de História: a não imersão no texto, a não compreensão do conteúdo e do contexto, a falta de relação entre a construção história dos fatos e a realidade atual, a mera reprodução de frases como respostas aos exercícios e avaliações. Em síntese, uma leitura superficial que só dá acesso a uma parte da informação. Portanto, segundo Redmer (2006, p.13):

É preciso que o resto provenha dos conhecimentos prévios do leitor. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética, ou seja, o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (REDMER, 2006, p. 13).

Deste modo, considerando que a leitura tem papel preponderante no ensino de História, sendo condição para a aprendizagem, e que a dificuldade de leitura interpretativa limita o desenvolvimento do estudante, torna-se urgente conduzir o trabalho pedagógico de modo que as atividades de leitura e escrita em História possibilitem ao estudante elaborar seu projeto social – escrever – a partir da análise de outros projetos – leitura do social. Com isso, há a possibilidade de fazer do (a) estudante um agente histórico, objetivo este que pode ser alcançado ensinando-o a reconhecer os diferentes projetos sociais embutidos nas diferentes falas sociais, ajudando-o a construir sua trajetória de aprendizagem a partir desses referenciais (REDMER, 2006).

Tem-se, então, evidenciado neste estudo o papel da leitura na aprendizagem de História, e em que pesa a dificuldade de leitura interpretativa para a compreensão, o desenvolvimento e a apropriação pelo estudante do patrimônio histórico que é seu por direito. A formação para o exercício da cidadania encontra nos conteúdos de História grande parte de seus fundamentos, levando os estudantes a participarem do “espetáculo do encontro e da coexistência do passado, do presente e do futuro” (PEREIRA, 2012, p. 24).

E a leitura é um encontro, ou a leitura provoca encontros. Esses encontros são produzidos por uma pura emissão de singularidade, dados jogados ao acaso, e levam em conta uma abertura para a entrada dessas singularidades. O aluno e aquilo que ele lê revelam um lugar por onde podem passar singularidades a causar, constituir, formar e forjar relações e experiências. É nesse sentido, o da experiência, que toda a leitura é uma diferença, que toda a leitura é a potência de um encontro e que toda a leitura permite a diferenciação, a transfiguração de si (PEREIRA, 2012, p. 24).

Assim, a tomada de consciência crítica pelo estudante não encontra sustentação quando na escola não se privilegia uma leitura baseada no encontro e uma escrita consciente do lugar de cada um na história.

Mesmo sabendo disto, muitos(as) professores(as) apontam a existência de um problema que afeta o ensino e a aprendizagem de História: a ausência de domínio da leitura interpretativa e da escrita pelos estudantes. É um problema que não pode ser ignorado, sob o risco de a disciplina de História se tornar cada vez mais indecifrável, mais distante dos estudantes (ROCHA, 2010).

A próxima seção do estudo traz o registro de práticas de leitura no ensino médio no âmbito da residência pedagógica em História, dos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, entre os anos de 2018 a 2020. Para a pesquisa, os questionários foram enviados por e-mail e, depois de respondidos, recebidos também por e-mail.

### **3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA (UFRB – 2018 A 2020): REGISTRO DE PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da

Educação (MEC) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamentado pela Portaria nº 259 de 2019, que em seu Artigo 3º, expõe que a finalidade da Residência Pedagógica é “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola”. Para Lins (2020), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “se caracterizam como ações que promovem a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica” (LINS, 2021, p. 23).

No Art. 5º da Portaria nº259 de 2019, são destacados os objetivos do PRP,

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

A experiência da Residência Pedagógica proporciona aos estudantes a oportunidade do desenvolvimento de habilidades e competências que lhes auxiliarão como futuros profissionais da educação básica. Para Amorim (2020), a residência tem como possibilidade fazer os residentes refletirem sobre a real complexidade que é a imersão em “situações reais e articuladas com fundamentos teóricos da educação, de forma a situá-los na realidade de uma escola e no universo educacional” (AMORIM, 2020, p. 05).

Lins (2020) destaca os impactos e resultados das experiências exitosas provenientes da Residência Pedagógica:

As experiências vivenciadas pelos diversos atores envolvidos na Residência Pedagógica, bem como seus impactos e resultados, têm provocado a produção de uma quantidade substancial de estudos e de publicações científicas, em que pese haver apenas dois anos desde que essa política foi lançada. Nesse período, os vários trabalhos desenvolvidos (livros, artigos, eventos, materiais didáticos, entre outros) vêm demonstrando a influência positiva que esse programa tem exercido no aprimoramento da formação inicial dos futuros professores, fortalecendo os laços entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e ampliando a

articulação entre a teoria e a prática docentes (LINS, 2020, p. 24).

Por outro lado, a autora expressa também que diversas produções têm sido realizadas e divulgadas em instituições de ensino brasileiras que revelam os avanços e os desafios enfrentados no tocante a sua participação no Programa de Residência Pedagógica.

A Residência Pedagógica permite aos licenciados uma relação muito parecida com a que eles e elas enfrentarão na vida profissional, dada ao tempo que ficam na escola, 18 meses, possibilitando um maior envolvimento com as dimensões do planejamento, execução e avaliação. Assim, ao proporcionar a atuação como docentes, a Residência Pedagógica aproxima os residentes da realidade escolar, o que é diferente, por exemplo, do estágio de observação, e dos estágios de regência, que na UFRB têm a duração de um semestre. O Projeto Institucional da Residência Pedagógica foi inserido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em agosto de 2018 e concluído em janeiro de 2020, a partir lançamento da Portaria nº 38/2018, com a sua classificação e habilitação advinda do Edital Capes nº 06/2018 para implementação de 192 (cento e noventa e duas) cotas de bolsas para estudantes dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas em Educação do Campo, Matemática, Biologia, História, Física e Ciências Sociais atuarem nas escolas campo da Educação Básica<sup>7</sup>. Segundo Lima e Bethônico (2021), o projeto foi implantado em escolas dos municípios baianos de Cruz das Almas, Muritiba, Governador Mangabeira, Cachoeira, Amargosa, Laje, Antônio Cardoso, Central, Feira de Santana, Irará, Iraquara, Maragogipe (LIMA e BETHÔNICO, 2021).

Lima e Bethônico (2021, p. 37) destacam que Programa de Residência Pedagógica na UFRB teve como objetivo “proporcionar aos acadêmicos os estudos dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, proporcionando experiências que possibilitariam um base teórico/prática para atuarem nas escolas públicas da Educação Básica em território baiano”. Para estas autoras “é na formação inicial que o educando se impõe como um professor, passando

---

<sup>7</sup>Edital Nº 01 - Abertura do Processo Seletivo de Residente para Programa de Residência Pedagógica – RESPED.

Disponível

em: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/images/Editais/ResidenciaPedagogicaLEDOC/EditalResidenciaPedagogicaLEDOC.pdf>

a perceber-se e construir-se como tal, revelando-se e reconstruindo juízos, valores e a identidade da profissão docente” (LIMA E BETHÔNICO, 2021, p. 37).

Elas completam que:

O Programa de Residência Pedagógica buscou assim diminuir, ou mesmo eliminar, a lacuna existente entre a universidade e a escola, aproximando ambas no pensar e no fazer pedagógico, (re)construindo essa relação a partir de saberes horizontais, diferentes e complementares, considerando a partilhar destes realizado por meio de um diálogo reflexivo (LIMA e BETHÔNICO, 2021, p. 37).

Ainda, segundo as autoras acima, também são objetivos do projeto a:

Contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos envolvidos no Projeto; fortalecimento da interação entre teoria e prática, oportunizando aos estudantes de licenciatura o exercício de uma práxis pedagógica reflexiva e crítica; compreensão e construção dos saberes acadêmicos, profissionais e pedagógicos inerentes à formação docente; valorização e compreensão dos saberes experienciais dos residentes e dos preceptores das escolas campo; ampliação, consolidação e fortalecimento de parcerias entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas campo do PRP na Bahia, Reflexões sobre a conjuntura educacional da contemporaneidade, considerando o contexto socioeconômico e político a partir da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura da UFRB; discussão e promoção das ações que contribuíram para a aproximação entre a Universidade, o Estágio e as escolas campo; entre outros (LIMA e BETHÔNICO, 2021, p. 37-39).

Especificamente sobre o Projeto da Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em História, ofertado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL-UFRB), a coordenação foi do professor Dr. Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, em diálogo com a coordenadora institucional, a professora Tatiana Lima, e com o coordenador do subprojeto em Sociologia, o professor Luís Flávio Godinho<sup>8</sup>.

Segundo o professor historiador Guerra Filho (2021, p. 213), “as instituições de ensino relacionadas no subprojeto História do edital 06/2018 do

---

<sup>8</sup>O diálogo também foi estabelecido com três docentes do curso de História que coordenaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-História da UFRB, Martha Rosa Queiroz, Henrique Sena e Fabrício Lyrio Santos e com o professor Luiz Paulo Oliveira, pelo PIBID Sociologia.

Programa encontram-se em três municípios (Cachoeira, Muritiba e Governador Mangabeira)”.

Aqui cabe lembrar que as cidades de Cachoeira e Governador Mangabeira são dois dos 417 municípios que fazem parte do Estado da Bahia, precisamente dois dos 33 municípios da Região do Recôncavo Sul<sup>9</sup>, que juntos detêm 1,8% do território do Estado da Bahia e 5,1% da sua população.<sup>10</sup> A população do Recôncavo Baiano é majoritariamente negra (pretos e pardos, de acordo com o IBGE). E, infelizmente, uma região marcada pela discriminação racial, por um abismo social e educacional que podem ser refletidos na maneira como estas pessoas percebem ou dimensionam a importância da leitura e da escrita em suas vidas. Apesar dessa compreensão, não é objeto da atual pesquisa analisar tais vinculações.

Assim, foram implementados três núcleos de residência e três escolas-campo<sup>11</sup> foram atendidas. Estas escolas foram definidas de acordo com o edital 06/2018 da CAPES. Diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio foram habilitadas, porém os docentes aprovados eram pertencentes à rede estadual de ensino, levando a escolha do Ensino Médio como único nível de atuação para os residentes do subprojeto (GUERRA FILHO, 2021, p. 214).

Assim, assinala Guerra Filho (2021):

Três docentes lograram aprovação, definindo as escolas em que lecionavam como campo para realização do Programa: o professor Andersen Figueiredo, pelo Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga (CEJBPF), em Muritiba; o professor Luiz Carlos Borges, pelo Colégio Estadual Professor Edgar Santos (CEPES), em Governador Mangabeira; e a professora Maria da Conceição Santana, pelo Colégio Estadual da Cachoeira (CEC). Por conta de mudanças na carga horária do ano de 2018 para o ano de 2019, o professor Isaac Tito foi incorporado ao Programa pelo CEC, dividindo a preceptoría no dito colégio com a professora Conceição (GUERRA FILHO, 2021, p. 214).

---

<sup>9</sup>O Estado da Bahia é dividido em cinco regiões econômicas: Região Metropolitana de Salvador, Litoral Sul, Litoral Norte, Região do Paraguaçu e Região do Recôncavo Sul. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) a UFRB foi “concebida como um modelo multicampi, a Instituição é composta de cinco Centros, em quatro municípios da Região do Recôncavo Sul da Bahia” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2010-2014), 2009, p.12). disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>. Acessado em 28 de fevereiro de 2022.

<sup>10</sup>De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014) da UFRB. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cahl/images/legislacao/pdi-ufrb-2010-2014.pdf>. Acessado em 24 de setembro de 2021.

<sup>11</sup>Segundo o professor Guerra Filho (2021, p. 213), as escolas da Educação Básica em que esses núcleos de residência devem atuar são chamadas de escolas-campo.

A ação formativa do Projeto da Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em História foi dividida em três eixos:

- a) a defesa de uma metodologia do ensino de história crítica, reflexiva e dialógica relacionada à concepção de docência calcada no conceito de professor-pesquisador;
- b) a atenção à história local e regional nos currículos escolares;
- c) a produção de materiais didáticos a partir das demandas socioculturais das escolas em colaboração com a comunidade escolar (GUERRA FILHO, 2021, p. 216).

A partir dos eixos acima, da formação dos três núcleos (CEC-Cachoeira, CEPES-Governador Mangabeira e CEJBPF-Muritiba) e sob as orientações oficiais as atividades do PRP foram divididas em três etapas: 1 - Etapa Preparatória, onde “buscou-se tanto a preparação teórica quanto a apreensão do espaço escolar, priorizando a imersão de residentes na escola campo”, com atividades de “leitura e debates sobre bibliografia indicada; leitura e atualização do Projeto e do Subprojeto da Residência Pedagógica; apresentação à escola campo; realização de diagnóstico da escola campo”. 2 – A Regência, com atividades como a “elaboração e reelaboração de planos de ensino; regência de classe; produção de registros da experiência de regência; planejamento e produção de materiais didáticos”. 3 – Finalização, onde “estavam previstas a socialização das experiências de regência em reuniões e eventos e a produção de relatório da regência”, com atividades como a “realização de seminários, cursos, palestras, publicações para registro e divulgação das experiências educacionais propiciadas pela PRP” (GUERRA FILHO, 2021, p. 217-218).

Sob a coordenação do Prof. Dr. Sérgio Guerra Filho, a Residência Pedagógica permitiu aos licenciandos conviverem dentro do espaço escolar e intervirem via prática docente, em contato direto com os estudantes. De acordo com os (as) entrevistados (as), a residência pedagógica proporciona, portanto, a docência propriamente dita, uma vez que o licenciando tem a oportunidade de ministrar aulas com o acompanhamento do(a) professor(a) regente da turma.

Toda a prática é fundamentada em base teórica que vai sendo construída durante os encontros de orientação dirigidos pelo coordenador do programa. Esses encontros privilegiam a formação com base em discussões teóricas e metodológicas que orientam o levantamento diagnóstico que antecede a intervenção pedagógica. Outro diferencial da residência pedagógica é que

licenciando mantém contato com a escola antes, durante e depois<sup>12</sup> da residência, conforme a divisão em três etapas das atividades realizadas na Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em História.

A partir disso, o objetivo desta seção do estudo é apresentar os resultados obtidos com a pesquisa feita junto a quatro discentes, sendo três homens (com 23, 25 e 41 anos de idade) e uma mulher (22 anos de idade), todos se autodeclararam pardos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que realizaram residência pedagógica em História entre os anos de 2018 e 2020, sob a coordenação do professor Sérgio Guerra Filho. Devido à situação de pandemia e as recomendações de isolamento social como parte das ações para conter a disseminação do vírus da Covid-19, não foi possível realizar a pesquisa presencialmente. O questionário foi enviado por e-mail, no ano de 2021, a cada um dos residentes selecionados para a pesquisa, no total de dez. Desses, quatro devolveram o questionário respondido.

As questões versam sobre a prática de leitura em História e buscaram contextualizar o ensino desta disciplina, as dificuldades observadas pelos residentes quanto à prática de leitura pelos estudantes, os resultados na aprendizagem e sugestões dos mesmos sobre ações pedagógicas que podem ser aplicadas visando melhorar a relação entre leitura e aprendizagem de História.

A residência pedagógica foi voltada ao Ensino Médio, incluindo turmas da EJA desta etapa final da Educação Básica, e realizada em escolas estaduais nos municípios de Cachoeira e Governador Mangabeira, na Bahia. Assim, as perguntas feitas, via questionário, versam sobre a prática de leitura em História e buscaram contextualizar o ensino desta disciplina, as dificuldades observadas pelos residentes quanto à prática de leitura pelos estudantes, os resultados na aprendizagem e sugestões dos sobre ações pedagógicas que podem ser aplicadas visando melhorar a relação entre leitura e aprendizagem de História.

---

<sup>12</sup>Conforme a terceira etapa das atividades do PRP 3 – Finalização, onde “estavam previstas a socialização das experiências de regência em reuniões e eventos e a produção de relatório da regência”, com atividades como a “realização de seminários, cursos, palestras, publicações para registro e divulgação das experiências educacionais propiciadas pela PRP” (GUERRA FILHO, 2021, p. 217-218).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As duas primeiras perguntas do questionário serviram para caracterizar os residentes entrevistados, com relação ao semestre da graduação em História em que se encontram e em qual semestre iniciaram a residência pedagógica. As respostas obtidas estão na tabela abaixo:

Tabela 1:

Residente	Semestre e ano de ingresso	Semestre da residência pedagógica.	Semestre atual da graduação
1	2015.2	7º semestre	9º semestre
2	2015.2	7º semestre	8º semestre
3	2015.2	6º semestre	Graduação concluída em 2020
4	2015.2	6º semestre	Graduação concluída em 2019

Fonte: Pesquisa (2021).

Considerando que o recorte do projeto de residência pedagógica foi 2018/2020, e a entrevista foi realizada em junho deste ano de 2021, de fato esses dois entrevistados haviam concluído a licenciatura, e por terem participado da residência pedagógica no período citado, isso validou a participação deles neste estudo.

Em seguida, levantaram-se junto aos residentes as seguintes informações: tempo em que está ou atuou no Programa e em que escola, município, turma, período e quantidade de alunos. As respostas obtidas foram:

Tabela 2: Informações sobre a residência pedagógica.

Residente	Resposta
1	18 meses; Colégio Estadual Prof. Edgard Santos; 1º FM; cerca de 27 estudantes.
2	18 meses; Escola Estadual da Cachoeira; município de Cachoeira; 2º Ano B; noturno; 22 alunos.

3	18 meses; Colégio Estadual da Cachoeira; município de Cachoeira; 1º e 3º anos; noturno; 20 e 27 alunos.
4	24 meses; Colégio Estadual Prof. Edgard Santos; município de Governador Mangabeira; 1º BV; 27 alunos.

Fonte: Pesquisa (2021).

Depois destas questões de caracterização dos residentes e do Programa, passa-se a perguntas diretamente relacionadas com o tema desta pesquisa. A primeira delas é sobre a importância que o residente atribui à leitura para o aprendizado no ensino de História. As respostas obtidas foram:

Tabela 3: Importância da leitura para o aprendizado no ensino de História.

Residente	Resposta
1	É essencial! A leitura é um instrumento muito importante na vida dos estudantes, sobretudo na educação pública. A leitura faz com que o estudante reflita sobre questões sociais e perceba o quanto o nosso país é desigual.
2	A leitura abre espaço para a reflexão e amplia a visão para o mundo de maneira crítica.
3	Parte indissociável do ensino-aprendizagem. É importante que os discentes leiam e participem das aulas.
4	A leitura é de suma importância para aprendizagem, e dentro do ensino de História a leitura contribui significativamente para o conhecimento.

Fonte: Pesquisa (2021).

Nas respostas dos residentes não há qualquer dúvida sobre a importância da leitura para o aprendizado no ensino de História, o que corrobora com as teorias levantadas neste estudo. Destacando a resposta dada pelo Residente 1, a leitura é condição para o aprendizado e é o que favorece no estudante a reflexão, por exemplo, sobre as questões sociais, que podem ser entendidas como uma construção histórica. Tal entendimento está de acordo com o que escreveram Santos e Ströher (2016, p.2), ao afirmarem que “dar papel relevante à leitura e a escrita nas aulas *de História* é uma proposta de prática pedagógica que permite a produção de conhecimento reflexivo, por meio de leituras, aulas expositivas-dialogadas, pesquisas, [...]”.

Associando leitura e escrita, além da formação para a cidadania, isso ajuda a solucionar outro problema comum nas aulas de História, que é a

realização, pelos estudantes, de trabalhos de pesquisa simplesmente compilando conteúdos de vários livros sem entender o real significado do que está sendo pesquisado. Estimular a leitura interpretativa e a escrita criativa pode resolver esta questão e promover o aprendizado efetivo dos conteúdos de História (BEHRENS, 2005 *apud* SANTOS; STRÖHER, 2016). Este entendimento sobre a importância da leitura é construído no cotidiano do ensino, no trabalho na sala de aula, na presença dos (as) estudantes, exigindo uma variedade de habilidades ou de competências, como explicou Tardif (2000).

A outra pergunta feita aos residentes, evocando suas experiências e observações durante a residência pedagógica, foi sobre o nível de leitura que se encontrava a turma na qual atuou. O nível de leitura foi classificado a partir das categorias propostas por Braz (2017, p. 84). A citada pesquisadora elaborou três categorias e seus respectivos indicadores de leitura a partir de Freire (1989), Vygotsky (1993; 2007), Bakhtin (2003), Kleiman (1993) e Lajolo (2004), que são os seguintes:

Quadro 1 – categorias e indicadores de práticas de leitura

Categorias	Indicadores
Prática de leitura crítica	A prática de leitura crítica é criativa, contextualizada, dialógica, investigativa, permite a apreensão de significados e constituição de sentidos, é construída através da interação e da mediação do professor, permite perceber o valor das palavras, compreender as ideias do autor, mas não se limitar a elas. É uma leitura de relações de troca, de problematizações, de comparações e de alteridade, requer sensibilidade. A leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, em uma relação em que linguagem e realidade que não pode ser ignorada, sendo imprescindível, portanto, a consideração dos conhecimentos prévios e dos contextos sócio-históricos dos envolvidos. Tal prática prevê a articulação entre os conteúdos históricos conceituais, procedimentais e atitudinais, sem denegar ou secundarizar o conteúdo do texto.
Prática de leitura avaliativa e autoritária	Tal prática é marcada pelo automatismo de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas nas chamadas perguntas de interpretação. Negligencia a relação linguagem e realidade como constitutiva do desenvolvimento do conhecimento. São práticas avaliativas e autoritárias, pois só permitem interpretações autorizadas, respostas ditas como certas e leituras impostas. É uma prática autoritária, na medida em que é adotada para promover a leitura obrigatória e necessária para realização de avaliações que pouco ou nada permitem o

	desenvolvimento do conhecimento histórico de maneira significativa.
Prática de leitura totalizante	A prática de leitura totalizante é aquela que produz uma ideia genérica do texto, levando à priorização de temas correlatos. Não há, nessa prática, uma leitura global do conteúdo do texto que privilegie o dialogismo e o desenvolvimento do conhecimento histórico em termos conceituais e investigativos. A constituição de sentidos ocorre, como em qualquer ato de leitura, mas não alcança a apreensão dos significados necessários para a compreensão histórica dos textos, levando a uma leitura superficial, explorando minimamente a relação linguagem e realidade. Não é uma leitura abrangente, ela fixa em temas correlatos e foge das possibilidades de exploração do texto em profundidade e das suas relações com o conteúdo explorado em sala de aula.

Elaborado por Braz (2017, p. 84).

As respostas obtidas na pesquisa foram:

Tabela 4: Nível de leitura da turma em que o residente atuou.

Residente	Resposta
1	Prática de leitura crítica. A leitura abre espaço para a reflexão e amplia a visão para o mundo de maneira crítica.
2	Prática de leitura crítica. Observei que nas propostas de leitura em sala de aula os alunos participavam e na sequência traziam suas impressões do texto buscando relacioná-los com as experiências vividas nas suas comunidades. Em alguns momentos notava que a discussão ficava instigante onde uns concordavam, outros discordavam e com isso buscávamos sempre compreender as questões de forma participativa, levando em consideração todos os questionamentos e as inquietações de cada estudante.
3	Prática de leitura avaliativa e autoritária. Por se tratar de uma turma noturna e ser de maioria de trabalhadores, geralmente não tinham tempo a se dedicar a outras leituras. As vezes nem prestavam atenção nas aulas, e se inclinavam ao acesso do smartphone.
4	Prática de leitura totalizante. Durante a observação e a regência percebi que alguns alunos ainda tinham um pouco de dificuldade na leitura, sendo necessário reforçar a sua.

Fonte: Pesquisa (2021).

Apesar de que em duas turmas em questão foi apresentada uma prevalência da prática de leitura crítica, houve também nas outras duas a prática de leitura avaliativa e autoritária e a prática de leitura totalizante. Por se tratar de escolas públicas essa parece ser uma intercorrência comum, como observou Rocha (2010) em seu estudo ao constatar que, especialmente na rede pública,

um problema recorrente que os professores de História apontam em relação ao ensino desta disciplina é o fato de os estudantes não dominarem adequadamente as competências leitoras e escritora. Isso compromete os resultados do ensino e reproduz o que Behrens (2005 *apud* SANTOS; STRÖHER, 2016), descreveu como compilação de conteúdo sem o entendimento daquilo que está sendo estudado. Por outro lado, considerando que todas as escolas campo são públicas e, conforme as respostas na fonte de pesquisa, metade das realidades escolares avaliadas pelos residentes demonstrariam um nível satisfatório/adequado de leitura. Outra questão é que, o problema de obter-se níveis comprometidos de leitura não é característico apenas por serem estudantes da escola pública em si, mas por pertencerem às classes populares do país. Aqui há uma questão de classe, tanto no acesso, quanto nas formas de manterem, ou não, relações com a prática de leitura, ou com que tipo de leitura se mantém em contato prático.

A próxima questão da entrevista quis saber dos (as) residentes como eles (as) avaliam o aprendizado dos estudantes, considerando os trabalhos realizados em sala de aula, dentre eles: resumos, questões baseadas no texto, recontagem dos fatos históricos apresentados em forma de textos, avaliações de aprendizagem. As respostas obtidas foram:

Tabela 5: Avaliação dos residentes sobre o aprendizado dos estudantes.

<b>Residente</b>	<b>Resposta</b>
1	Uma pena ter atuado tão pouco na escola, mas percebi que os alunos ainda precisam criar o hábito da leitura. Percebi que alguns conteúdos ainda são desconhecidos para eles.
2	Ao considerar os trabalhos realizados na sala de aula pude avaliar que os estudantes ainda transparecendo um cansaço físico na expressão facial por trabalharem durante o dia, mas com estratégias didáticas para apresentar os conteúdos conseguia perceber o quanto os estudantes correspondiam na discussão dos conteúdos proposto.
3	Adequado ao contexto. Havia alguns poucos interessados que fizeram as aulas valerem a pena para o residente.
4	Levando em consideração os trabalhos realizados em sala de aula pude perceber que alguns alunos tinham dificuldades em realizar determinadas atividades.

Fonte: Pesquisa (2021).

Esta questão revelou que o aprendizado dos estudantes ainda está aquém do desejado. Entre os que precisam criar o hábito da leitura, os que chegam à escola já cansados pela lida diária, os poucos que demonstram interesse pelo conteúdo de História e os que apresentam dificuldades na realização das atividades, o (a) professor (a) deve reconhecer-se como agente da mudança que é preciso fazer para melhorar a aprendizagem. Não se está aqui culpando o (a) professor (a), mas chamando a atenção para a urgência de trabalhar mais a leitura e a escrita de modo mais dinâmico e que instigue mais envolvimento dos estudantes.

Em seguida, quis saber dos residentes as estratégias utilizadas pelos/pelas docentes regentes com o objetivo de desenvolver a prática da leitura. As respostas obtidas foram:

Tabela 6: Estratégias utilizadas pelos docentes regentes para desenvolver a prática da leitura.

<b>Residente</b>	<b>Resposta</b>
1	Uso de recurso audiovisual; redes sociais.
2	A utilização do jogo de placa foi uma estratégia utilizada na qual pude perceber um bom rendimento na leitura dos estudantes.
3	A preceptoria sempre trazia papéis com textos didáticos e solicitava que os discentes lessem em sala, e expressassem suas percepções.
4	O professor regente por meio da prática de leitura em sala incentivava a leitura dos alunos, ressaltando a sua importância. Utiliza como estratégia a leitura coletiva seguida da análise do conteúdo com exposição oral feita pelos alunos.

Fonte: Pesquisa (2001).

As estratégias usadas pelos docentes regentes, observadas pelos residentes, não divergem das práticas comuns utilizadas para o estímulo à leitura em História, com algumas variações que sugerem adequações ao momento atual, como o uso de recursos audiovisuais e redes sociais.

Muitos(as) professores(as), segundo Diniz et. al. (2016), têm dificuldades em realizar um ensino de leitura realmente significativo, aquela em que o estudante precisa compreender e identificar a importância e a função do texto

lido, destacar informações importantes e relacionar o texto lido com outros textos.

Perguntou-se em seguida aos residentes se na turma que trabalharam os estudantes fazem leitura motivada pela demanda dos docentes/residentes ou por interesses próprios. As respostas obtidas foram:

Tabela 7: Tipo de motivação dos alunos à leitura.

Residente	Resposta
1	As leituras deles eram feitas quando o docente solicitava.
2	Acredito que motivada pelo regente.
3	Leituras motivadas pelos docentes/residentes.
4	Sim. Os docentes incentivavam e alguns estudantes tinham interesse pela leitura por conta própria.

Fonte: Pesquisa (2001).

Aqui se identifica um problema que pode limitar a aprendizagem dos estudantes, visto que a leitura também é indispensável para a aprendizagem em História, como citaram Diniz et. al. (2016, p.113) ao afirmarem que os “textos ocupam lugar central das aulas de História e que a leitura e a interpretação dos mesmos são condições essenciais para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula”. Portanto, se o estudante apenas se dedica à leitura quando solicitada pelo professor, isso significa que ele precisa ser motivado ao hábito de ler, sendo esclarecido sobre sua importância para o seu desenvolvimento e aprendizado, em qualquer disciplina do currículo escolar. O hábito de ler se associa ao interesse de buscar outras fontes de informação e conhecimento e, por isso, formar leitores e leitoras ainda é um desafio que precisa ser superado.

A penúltima questão da entrevista quis saber como os residentes avaliam o interesse dos estudantes pela leitura em História. As respostas obtidas foram:

Tabela 8: Avaliação sobre o interesse dos estudantes pela leitura em História.

Residente	Resposta
1	Ainda é problemático. Os conteúdos de história ainda acabam não sendo tão atrativos para os estudantes em sua grande maioria.

2	Posso avaliar de forma positiva, onde percebi uma participação no interesse do conhecimento histórico e a correspondência nas atividades realizadas em sala de aula.
3	Só liam se fosse solicitado.
4	Média, demonstrando interesse por alguns conteúdos específicos.

Fonte: Pesquisa (2021).

As respostas a este questionamento corroboram com a pergunta anterior e mostram a necessidade de melhorar o interesse espontâneo dos estudantes pela leitura para que esta não se dê apenas em função de exigência do (a) professor(a), principalmente, quando da realização de testes, exames e provas. Além da ampliação de temas, discursos, fontes. Na resposta do (a) discente número 4, conforme a discussão do capítulo sobre a leitura, podemos verificar que estudantes se interessam em ler história quando se trata de um tema que acham interessante.

Por fim, quis saber dos residentes quais estratégias cada um desenvolveu na turma que trabalhou para motivar a prática de leitura nas aulas de História. As respostas obtidas foram:

Tabela 9: Estratégias usadas pelos residentes para motivar a leitura nas aulas de História.

Residente	Resposta
1	Solicitava que eles lessem pequenos artigos.
2	A utilização de textos xerocopiados com o intuito de promover a leitura coletiva associadas às imagens apresentadas em slides.
3	Implementei o mesmo método da preceptoria, porém, como percebia que era uma leitura instruída, e sempre partindo do professor, optei mais pela exposição oral dos temas e dos debates com a turma.
4	Por meio das discussões em sala busquei incentivar e motivar a prática da leitura, levando poemas, textos.

Fonte: Pesquisa (2021).

Entre ações como solicitar a leitura de textos e artigos, leitura coletiva associada a imagens projetadas em slides, exposição oral do tema e debates com a turma, e apresentação de outros gêneros textuais, os residentes tentaram aumentar o interesse dos estudantes pela leitura. Estas ações, embora válidas, se assemelham a práticas já existentes e que, devido aos problemas

identificados na relação leitura e aprendizagem de história trazidos neste estudo, precisam ser repensadas e melhoradas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo evidenciou que um dos principais problemas que afetam a aprendizagem de História é a dificuldade, por parte do estudante, de realizar uma leitura interpretativa e uma escrita criativa. Isso se deve, em grande parte, à falta do hábito de leitura que não é incentivado na escola. E mesmo sem motivação para a leitura espontânea – aquela decidida pelo estudante como estratégia para aprender mais e se desenvolver – a escola poderia colaborar para a construção do hábito de leitura

Considerando também a importância do “ato de ler” no ensino de História, este é um problema que precisa ser enfrentado por professores (as) e estudantes, não apenas destacando o papel e a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, buscando caminhos metodológicos e didáticos que estimulem a leitura interativa, integrativa e participativa. Deste modo, os estudantes terão a possibilidade de se apropriar dos textos históricos, compreendendo-os na sua relação com o cotidiano. Ou seja, melhorar aspectos da educação dá possibilidades, se elas serão concretizadas depende de outros fatores também. Por exemplo, o professor pode preparar a melhor das aulas, com o melhor dos recursos e as melhores estratégias possíveis, mas os alunos podem estar adoentados, com fome, com problemas na família, ter atravessado um tiroteio para chegar a escola, estar viciados em mexer nos celulares, podem não gostar de História ou do professor.

Portanto, o papel da leitura no ensino para a aprendizagem de História é o de condutor da aquisição de conhecimentos, sendo imprescindível para que o estudante de fato se desenvolva nos conteúdos apresentados. Sendo assim, a dificuldade de leitura interpretativa atinge negativamente a aprendizagem de História, uma vez que isso vai implicar em leituras superficiais e na compilação de fragmentos de textos como respostas a serem reproduzidas nas avaliações.

Para concluir, dentre as alternativas e estratégias que podem ser adotadas pelos(as) professores(as) para melhorar a relação dos(as) estudantes com os textos históricos, cita-se a sequência de ações sugerida por Santos e

Ströher (2016): a) problematizar o tema apresentando e sua importância, estimulando os (as) estudantes; b) exposição teórica do assunto, valendo-se de recursos tecnológicos e audiovisuais que atraiam a atenção dos (as) estudantes; c) propor pesquisas e leituras complementares sobre o tema promovendo em seguida um debate oral; d) ensinar e estimular o uso de alternativas de registro de leitura, tais como fichamento, resumo, dentre outros; e) compilação, pelo(a) professor(a), do que foi produzido pelos (as) estudantes, incluindo o debate oral, produzindo novo material textual a ser compartilhado com todos, ressaltando a autoria do (da) estudante; f) pedir aos (às) estudantes que apresentem sugestões de atividades para os próximos temas, colocando-os como protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem.

É importante mencionar que estas alternativas e estratégias podem esbarrar em questões estruturais das escolas públicas brasileiras. Como as questões observadas no levantamento realizado pelo “Movimento Todos pela Educação”<sup>13</sup>, onde direitos básicos, como acesso à água tratada e esgoto sanitário, ainda não são universais, sendo verificados, respectivamente, em 91,5% e 37,9% das escolas públicas. O levantamento ainda apresenta que laboratório de ciências estão presente em apenas 8,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 43,9% de ensino médio, e a quadra esportiva está presente em apenas 31% de todas as escolas públicas. Apenas 0,6% das apresentam uma infraestrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, e atendimento adequado a estudantes com necessidades especiais.

Como mencionado acima, os (as) residentes utilizavam como estratégias a leitura de textos, artigos e poemas aliados à exposição oral dos temas da aula e à apresentação de slides com objetivo de promover a leitura coletiva na sala de aula. E mesmo sabendo que algumas destas alternativas e estratégias já são realizadas, podemos construir a partir das mesmas, práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de História.

---

<sup>13</sup>O Movimento Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, que tem como finalidade “trabalhar por uma escola pública e de qualidade para todos, absolutamente TODOS. É isso que garantirá igualdade de oportunidades a todos brasileiros(as) e, de fato, mudará o Brasil para melhor”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#a-educacao-que-defendemos>. Acessado em 16 de maio de 2021.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, Carla Matilde da Silva. A Importância do Programa Residência Pedagógica na Perspectiva do Professor Preceptor. Revista Práticas em Linguagem. Minas Gerais, 2020

BIAZZETTO, Giovanni. Leitura e escrita de lugares de memória: ensino de história e suas possibilidades de leitura e escrita. Revista Latino-Americana de História, v.2, n.6, ago. 2013, p.1124-1144.

BRAZ, Andrielly Karolina Duarte. Leitura e ensino de História: concepções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2017.

BRITO, Danielle Santos de. A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. Revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VIII-JUN/2010 - ISSN 1982-646X.

CANAL, Rodrigo. O significado do pensamento crítico. Perspectivas em Ciências Tecnológicas, v.2, n.2, mar. 2013, p.49-74.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acessado em 23 de setembro de 2021.

DINIZ, Isabel Rodrigues et. al. Ensino de História: um estudo descritivo da leitura e da interpretação de textos no ensino fundamental. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Form@are. Teresina: Universidade Federal do Piauí, v.4, n.1, jan./jun., 2016, p.113-117.

EPSTEIN, Richard; CARNIELLI, Walter. Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Gustavo. Ler, Escrever e Narrar Histórias na Sala de Aula: Perspectivas Teóricas e Práticas para o Ensino de História sob d Ótica do Letramento Escolar. Monografia. Curso de Licenciatura plena em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2009.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GREGORI, Alessandro Mortaio. Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. In: Renilson Rosa Ribeiro Curitiba: Appris, 2018, 179ps. Resenha. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 48, p. 453-457, jan./mar. 2019.

GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões. In: Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica na UFRB. Tatiana Polliana Pinto de Lima (Org.). Cruz das Almas-BA: EDUFRB, 2021.

KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Gêneros Textuais na Escola: Modelo didático para o ensino da leitura. 2007. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/79.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2020.

KRUG, Flavia Susana. A Importância da Leitura na Formação do Leitor. REI – Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU). Vol. 10 – Nº 22 - Julho - Dezembro 2015. Semestral

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. BETHÔNICO, Mariana Gomes Fontes. Residência Pedagógica: tecendo reflexões sobre formação docente. In: Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica na UFRB. Tatiana Polliana Pinto de Lima (Org.). Cruz das Almas-BA: EDUFRB, 2021.

LIMA, Luiza Irene de; SILVA, Elizama Neri de S. e; BARBOSA, Lúcia Falcão. A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de História. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013.

LIMA, Marta. Aprendizagem. In: Dicionário de ensino de História. FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coordenadoras). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

LINS, Lorena Damasceno. Prefácio. In: Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica na UFRB. Tatiana Polliana Pinto de Lima (Org.). Cruz das Almas-BA: EDUFRB, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p. 12. 1993.

PEREIRA, Nilton Mullet. Um encontro com a leitura em História. In: Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica, v. 1. Juliana Battisti, Flávia P. S. Pires, Luciene Simões (organizadoras). Porto Alegre: Sci Books, 2012.

REDMER, Carla Rejane Barz. A importância da leitura para o ensino de História. Revista Didática Sistêmica, v.2, jan./mar., 2006.

Retratos da Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro (IPL). Itaú Cultural. IBOPE Inteligência.

Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acessado em 30 de setembro de 2021.

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, 2010, p.121-142.

SANTOS, Adna Evangelista Couto dos; SILVA, Marisângela B. Lima da. Leitura: porque é tão importante? IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Disponível em: [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_02/e2-03.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-03.pdf). Acessado em 10 de dezembro 2021.

SANTOS, Tafnes do Canto dos; STRÖHER, Carlos Eduardo. Leitura e escrita criativa em História: propostas para a autoria discente no ensino médio. XII Encontro Estadual de História da ANPUH RS. Santa Cruz do Sul: UNISC, 18 a 21 de julho de 2016.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, Iara C. Bittencourt (org). Ler escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Nº 13, 2000.

WILSON, John. Pensar com conceitos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.