

**Linguagem oral e escrita no ensino de história:  
uma relação nada transparente**

Helenice Aparecida Bastos Rocha\*

Apresento aqui um aspecto de pesquisa em que investiguei a compreensão na aula de História do Ensino Fundamental, nos marcos da cultura escrita na escola (ROCHA, 2006). Uma das dimensões do problema investigado se apresenta nas práticas de linguagem encaminhadas pelos professores, que requerem determinadas características de letramento e conhecimentos prévios por parte dos alunos. Outra dimensão está exatamente nesse letramento dos alunos<sup>1</sup>, no domínio da leitura e da escrita em níveis em que consigam compreender o conhecimento histórico escolar apresentado em diferentes gêneros do discurso oral e escrito, condição para a realização do ensino e da aprendizagem da História, entre outras disciplinas escolares.

O problema da compreensão na aula de história, traduzido por um “eles não conseguem compreender o conteúdo”, foi abordado na análise da interação verbal oral e escrita entre professores e alunos, na aula de História. Desta análise saíram observações sobre estratégias docentes que se mostraram mais ou menos eficazes para a compreensão dos alunos, além de conclusões acerca das diferenças nas características de letramento dos alunos e sua relação com a dinâmica estabelecida nas aulas. Neste texto, me volto para uma estratégia docente, no que se refere ao uso de esquemas sintetizadores da exposição didática pro professores.

A pesquisa ocorreu ao longo do ano letivo de 2004. Em síntese, a metodologia de pesquisa utilizada se caracterizou por uma abordagem de inspiração etnográfica, com um trabalho de campo intensivo em duas escolas, em que aulas de História foram observadas e analisadas sob diferentes aspectos<sup>2</sup>. A interação verbal foi objeto de atenção, a partir do enfoque enunciativo bakhtiniano.<sup>3</sup>

---

\* Professora-adjunta da FFP/Uerj e do Colégio Pedro II.

<sup>1</sup> Letramento é compreendido, como propõe Soares, como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998,47).

<sup>2</sup> Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores de História dessas turmas, durante o processo de pesquisa, bem como tivemos com eles conversas informais, visando compreender suas teorias nativas<sup>2</sup> sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas representações acerca dos alunos. Também foram realizadas conversas individuais e coletivas com alunos e preenchidos questionários que contribuíram para a compreensão de sua perspectiva, no que se refere à dinâmica e aprendizado na aula de História.

<sup>3</sup> A cada aula foi preenchida uma ficha de observação, em que o trânsito entre o oral e o escrito e a especificidade e singularidade dos gêneros de cada modalidade (exposição, resumo, esquema, leitura comentada, exercício, texto do livro) foram detalhadamente documentados. No conjunto, entre aulas registradas em todos os

2

Um dos pontos em que professores de história apontam dificuldades de compreensão por parte de seus alunos reside, de acordo com eles, no fato de os alunos não lembrarem o que foi ensinado ou explicado antes. No caso das aulas acompanhadas nesta pesquisa, o registro escrito das exposições didáticas acerca do conhecimento histórico foi realizado pelos professores através de resumos e/ou esquemas. Os professores fizeram esse registro em algum momento da aula no quadro de giz, para que os alunos os copiassem em seus cadernos. Sua pretensão era que eles fossem consultados em exercícios e provas que se realizariam posteriormente.

A partir dessa breve contextualização, é possível perceber como a sala de aula se esboça como um espaço complexo de interação de linguagens: seja em termos de modalidade (oral ou escrito), de suporte material (caderno, livro, quadro-de-giz, voz e gestos do corpo humano), de gêneros do discurso como exposições orais dos professores e escritas dos livros didáticos, esquemas e resumos. Essa variedade de modos de representação permite a denominação de gêneros multimodais<sup>4</sup> e justifica a diversidade de estratégias utilizadas no processo da pesquisa, em busca de compreender as relações estabelecidas entre eles.

A linguagem é lugar de interação. Qual é seu lugar no ensino de História? Compreendo que ela constitua esse ensino, pois o ensino ocorre na interação da linguagem. E ela é uma ação que envolve o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar. A partir dessa afirmação, o conhecimento histórico escolar, não sendo um objeto dado e sim constituído pela ação da linguagem, não pode ser separado do discurso produzido em sala de aula, entendido como o conjunto das atividades faladas e escritas que acontecem de forma articulada durante a aula<sup>5</sup>. Considerar a linguagem como ato de produção de sentidos significa que o professor e o aluno estão produzindo sentidos na interação da aula, nas condições existentes. E ambos, professor e aluno, possuem uma história de inserção na cultura da escrita, o que vai conferir determinados sentidos às práticas que constituem as relações de ensino e o próprio conhecimento histórico nessa aula (LAHIRE, 1997).

---

instrumentos de pesquisa e aulas registradas parcialmente, foram acompanhadas 71 aulas de História em sete turmas de duas escolas, uma pública e outra particular. Após a realização do trabalho de campo, todo o material resultante da pesquisa passou por uma preparação: fitas gravadas de aulas e de entrevistas foram transcritas e organizadas, os registros das aulas, tanto os diários de campo quanto os protocolos de aula e os relatórios foram digitados e classificados.

<sup>4</sup> Dionísio (2005: 178) apresenta os gêneros como multimodais, por ocorrerem utilizando mais de um modo de representação: escrita e imagem, fala e gesto, escrita e ícones.

<sup>5</sup> A organização deste trecho dialoga com a proposta de Antonio A. G. Batista acerca do lugar da linguagem no ensino de Português (1996).

3

As exposições didáticas analisadas na pesquisa se caracterizam por pretender transmitir conhecimentos consolidados no campo do conhecimento histórico escolar. As aulas das quais foram extraídas as exposições orais foram coletivas, ou seja, sob comando do(a) professor(a) e dirigidas ao coletivo da turma (ROJO, 2002:8). Este tipo de aula foi o existente no conjunto de aulas no CEIM e o predominante na EMEM, onde também ocorreram aulas de trabalhos em grupo, preparação e apresentação de seminário.

A análise se estruturou de acordo com a proposta de Marcuschi, que procura combinar gênero (categoria do discurso) com tipo textual (categoria lingüística) (2003). Seja pela seqüência dos acontecimentos históricos aos quais se referem, ou por conta das estratégias usadas pelos professores para a compreensão ou atenção dos alunos, como o recurso ao paralelismo, ao exemplo, ou à ilustração, os casos analisados são representativos do discurso histórico escolar pela via da narrativa.

Motivada pela relevância atribuída aos mecanismos de rememoração do dito, entre eles a escrita, conferi destaque aos gêneros utilizados pelos professores para o estudo dos conteúdos trabalhados em sala de aula, resumo e esquemas, sendo os segundos mais utilizados e objeto desta análise. Entre três professores da escola pública, o professor da oitava série utilizava esquemas. Os outros dois professores consideravam esse gênero de difícil compreensão para os alunos, no que se refere ao objetivo de recuperação de informações. Nesse sentido, esses professores preferiam o resumo, que apresentava o conhecimento histórico em uma versão mais próxima à da modalidade oral, ou de como havia sido falado em sala.

Já na escola particular os esquemas eram usados desde a quinta série. Nesta série e na sexta, ao final de um processo de estudo do conhecimento histórico escolar, de forma tal que a professora afirmava estar fazendo o esquema “com os alunos”, recuperando o que havia sido estudado até então sobre o tema. O professor da sétima série dessa escola escrevia seu esquema no início da aula ou durante a mesma, como guia de sua exposição.

Os esquemas e resumos visavam atender a diferentes fins durante o processo de ensino-aprendizagem e, apesar de parecerem extremamente modelados no que se refere às características do gênero, se diferenciavam de professor para professor. A pretensão final de todos, entretanto, era semelhante: que os alunos utilizassem o texto esquemático ou resumo como material de leitura, de evocação das informações e relações do texto oral da aula. Contatamos na análise das aulas que essa pretensão nem sempre é alcançada, o que é frustrante para os professores e motivo de resultados insatisfatórios para os alunos. Os alunos

4

se prendiam mais a aspectos da argumentação do professor que aos tópicos dos esquemas, não conseguindo desenvolvê-los.

Na literatura especializada, de acordo com Anna Rachel Machado (2003:138) o resumo é tratado como texto sumarizado, ou seja, que passa por um processo de síntese. O esquema também é um tipo de texto sumarizado, com origem e processo de sumarização diversos, como o apagamento através da supressão ou elipse de informações ou partes do discurso consideradas menos relevantes (por seu autor) e estratégias de substituição (que se dividem em estratégia de generalização e de construção). Na generalização “há a substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencem”<sup>6</sup> (MACHADO, 2003).

O esquema parece ter uma relação mais intensa com uma seqüência de fala, pois antecipa ou sucede a exposição oral e segue sua ordem, com forte vinculação com as idéias ou noções que o professor deseja apresentar de forma sumarizada. Para Koch & Elias, no processo de encapsulamento ou sumarização, é realizada a nominalização, em que se sumariza discursivamente as informações contidas em segmentos precedentes do texto, como informações-suporte (2005, 138). Como as autoras analisam o texto escrito e aqui estou tratando da relação exposição oral e esquema, proponho que o encapsulamento no esquema sumarie as informações contidas em segmentos orais que precedem ou que sucederão sua escrita, na exposição do professor. Sua idéia é que essas noções encapsuladas ali sejam desencapsuladas a partir da evocação da memória do aluno. Assim, podemos dizer que o tópico do esquema, sintetizado em uma palavra ou expressão, encapsula muitas palavras, que dizem uma noção ou idéia, ou relação

Para funcionar assim, os esquemas se compõem especialmente de expressões nominais que denominarei de *tópicos*<sup>7</sup>, que compõem textos organizados em listas, ou seja, uma palavra ou expressão seguida de outras no espaço abaixo (vertical) e não linear (horizontal), como em uma estrutura frasal ou de parágrafos.

Compreendo que o problema se coloca quando o professor pretende que este texto encapsulado, de sua autoria, funcione também para o aluno como evocação de memória do

---

<sup>6</sup> Na estratégia de *construção* substitui-se uma série de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de seus significados (MACHADO, 2003).

<sup>7</sup> Na linguagem comum tópico é aquilo sobre o que se fala. Essa noção, entretanto, é mais complexa e abstrata, envolvendo uma hierarquia de níveis de abrangência (KOCH&ELIAS, 2005, 124-149). Aqui também utilizo o termo tópico pela extensão da expressão nominal, via de regra reduzida a substantivos, elementos de ligação (preposições) e algumas vezes numerais. Às vezes o esquema didático evidencia a hierarquia dos tópicos do discurso em sua organização espacial.

5

enunciado desenvolvido por ele mesmo. Sendo um texto em forma extremamente sumarizada, com estrutura nominal referencial, como veremos a seguir, o texto pode se mostrar hermético para o leitor que não é o próprio autor.

Na disciplina História, esse processo ocorre a partir da exposição oral de narrativas, de processos e de conceitos, para o que concorrerão estratégias argumentativas em um investimento discursivo que não será o principal foco deste artigo. Todos os professores pesquisados, entretanto, desejam que os alunos recorram ao esquema como principal material de evocação da memória do exposto em sua aula.<sup>8</sup>

O que mostra a interação entre as diferentes linguagens em torno do esquema? Ou seja, a fala do professor, as respostas escritas dos alunos e o próprio esquema? Uma primeira constatação está no campo da linguagem: ela não é transparente ou apenas condutora do que se pretende dizer, como podem supor os professores de História que atribuem aos seus alunos uma dificuldade da compreensão. Se assim fosse, ao ato de explicar do professor, os alunos compreenderiam. Ou ao seu ato de registrar o explicado em um esquema, esse objeto de conhecimento poderia ser evocado. Não é isso o que ocorre. Muito do que é considerado secundário ou recurso retórico da explicação do professor é o que ganha relevância para o aluno como estratégia de compreensão. E o que é considerado importante (conteúdo) se torna secundário, no circuito da interação professor-aluno. Nesse sentido, os esquemas se tornam secundários.

Um aspecto a destacar é que os esquemas, diferentemente dos resumos, não possuem uma relação de identidade com textos e gêneros de base. Assim, o aluno poderá ter mais dificuldade ao buscar uma isomorfia entre um esquema e uma exposição oral sobre o mesmo que, se o fizer entre um resumo e um texto de base com informações sobre ele, conforme supõe os professores da escola pública.

Tal dificuldade nos remete à relação entre linguagem oral e escrita. A partir das análises realizadas, concluí que existe uma tendência de os professores naturalizarem a relação entre oralidade e escrita, ao esperar que seus alunos consigam se valer da leitura de esquemas com relações tão fluidas com as exposições orais, para lembrar-se do conhecimento histórico ensinado e aprendido. Parece que os alunos se baseiam bastante na exposição oral do professor. Mas que buscam no esquema um apoio que não encontram, por não conseguirem desencapsular as idéias sintetizadas ali.

---

<sup>8</sup> Tive sobre essa hipótese uma conversa com o professor, que confirmou sua expectativa a esse respeito. Outra professora participante da pesquisa e que escreve esquemas em suas aulas, Adriana, enfatiza em sala seu desejo que os alunos estudem antes através do esquema que do livro.

6

Algumas referências podem nos ajudar a elucidar o problema colocado. Marcuschi e Dionísio (2005: 16-17), buscando superar as oposições e atribuições de valor que mais emperram a análise do que a iluminam, propõem sistematizar as questões centrais que devem orientar os estudos sobre oralidade e escrita. Entre elas, interessam em especial para o caso em estudo (2005: 17):

- (a) as relações entre fala e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares;*  
*(b) As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita;*

Estes pontos evidenciam que a exposição oral e a realização de um esquema terão marcas diferentes, por pertencerem a gêneros diversos da fala e da escrita. Na análise, percebemos que a fala do professor foi constitutiva de sentidos para o esquema apresentado. Mas, ela não chega ao ponto de atender sua expectativa de memorização pelo aluno. Ele não é o autor original do esquema, portanto, necessariamente não se recorda dos significados de palavras e expressões presentes ali, como ocorre no exemplo trazido neste artigo. Esse uso necessitaria estar articulado a outros gêneros do discurso.

Recuperando o conjunto de atividades da aula do professor da sétima série da EMEM, é possível inferir que este professor articula uma exposição oral extensa com um esquema sintético. Esse investimento produzirá respostas variadas por parte dos alunos, de acordo com aspectos diversos e as oportunidades de ouvir, falar, ler e escrever o conteúdo que está sendo trabalhado. Assim, a atenção (variada) à exposição oral, a leitura de textos como os do livro didático, que fornece informações e argumentos que reiteram ou acrescentam ao que o professor expôs e apresentou em seu esquema, vão produzir responsabilidades diversas, sustentadas por uma trajetória de letramento de alunos e professores que extrapola o conhecimento histórico.

No caso específico da expansão ou desenvolvimento dos tópicos de um esquema, parece entrar em jogo uma capacidade ligada ao conhecimento da estrutura completa que preencheria a resposta, o que não envolve apenas a lembrança de palavras, mas de relações entre idéias<sup>9</sup>. Para ler e compreender um texto que oculta informações, para além da memória, o aluno

---

<sup>9</sup> O trabalho de Vieira (1988: 165-192) sobre o desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos de alunos do Ensino Fundamental evidencia que, para dominar a elipse na escrita é necessário ao aluno conhecer o esquema textual, entendendo-se esquema aqui no sentido de estrutura.

7

também precisa ter claras as relações existentes entre as partes apagadas desse texto, precisa conseguir compreender a distribuição relacional dos tópicos do texto. Caso contrário, não conseguirá ler e reler de maneira produtiva nem desenvolver o texto encapsulado em palavras ou expressões na escrita.

Os alunos que evidenciam em outras disciplinas um domínio satisfatório da leitura e da escrita, possivelmente por conta de um processo de letramento em que essas experiências são propiciadas, são apontados pelos professores como os que melhor articulam a informação topicalizada do esquema à expansão dessas cápsulas do tempo, expandindo de forma compreensível palavras e expressões, em atividades e questões de provas. Tais constatações evidenciam a complexidade das relações entre linguagem oral e escrita e a necessidade de que os professores dessa disciplina percebam seu papel como professores de linguagem, modificando suas expectativas sobre o letramento dos alunos, que ocorre em boa parte em decorrência do aprendizado escolar.

### **Em busca de uma comunidade de sentidos na aula de História**

Jean Hébrard percorre alguns séculos da história da escrita e da escola francesa para mostrar que sofremos de uma cegueira antropológica: achamos que, aprender a ler e escrever sempre esteve inscrito em determinadas expectativas escolares, quando de fato, não é o que ocorre (HÉBRARD, 1999: 73-75).

*... a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza de sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem.*

A escola, nesse tempo, já ensinou e esperou de seus alunos habilidades muito diversas sob a chancela do ler e escrever. Ou seja, o letramento esperado, como uma condição construída historicamente, veio se complexificando sobremaneira, ao longo dos séculos, o que indica um crescimento permanente das expectativas escolares.

É preciso desnaturalizar a expectativa sobre as habilidades de leitura dos alunos para trabalhar com elas no eixo do ensino e não apenas no eixo das expectativas. Alguns professores decidem não trabalhar com esquemas porque consideram que os alunos não os compreendem.



8

Assim, preferem trabalhar com textos desencapsulados, em que os sentidos a serem compreendidos já estão disponíveis, em estruturas expositivas, narrativas ou descritivas. Entretanto, não utilizar esquemas pela suposição das capacidades de leitura dos alunos pode não ser uma boa alternativa no sentido de que eles venham, um dia, a compreender a relação entre os esquemas, em sua lógica de textos encapsulados, e a exposição oral que lhe é correspondente. Uma das evidências da pesquisa que cabe adiantar é que a linguagem social implicada na transmissão do conhecimento histórico escolar requisita do aluno um letramento específico, resultado da condição multimodal, a ser construído durante a escolarização.

A palavra do outro que é o professor, oral ou escrita, expandida ou encapsulada, passa por um complexo processo na interação com a palavra do aluno, que transforma essa palavra em sua própria. O conhecimento histórico escolar pode contribuir para a interpretação do mundo humano do passado e do presente com os sentidos que professores e alunos lhe atribuem, em um diálogo com palavras viajantes do tempo. Para isso, há que nos determos mais atentamente sobre a complexidade das operações que realizamos como a linguagem oral e escrita no ensino de História.

A aula de História possui características de disciplina predominantemente do texto escrito, mesmo que expressa muitas vezes em uma linguagem ordinária. Dessa maneira investimentos na articulação em atividades de linguagem oral e escrita, e na articulação da linguagem cotidiana à linguagem referencial contribuem para a compreensão dos alunos das séries finais do ensino fundamental, além de propiciar um avanço no processo de letramento desses alunos.

Se é um fato a precariedade da inserção na cultura da escrita para muitos alunos da escola pública e se essa precariedade afeta o ensino e a aprendizagem de História, não será apenas na realização de atividades escritas que isso se dará e, sim, na interação entre o professor e o aluno, e entre os alunos com atividades que exijam o raciocínio, o diálogo, o ouvir, o falar, o ler e o escrever História de forma significativa, em uma escola estruturada para isto.

### **Referências Bibliográficas**

- BATISTA, A A G. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte: PPGFE, UFMG, 1996. (Tese de Doutorado em Educação).
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.177-204.



- KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. *Leitura e Compreensão*. São Paulo: Contexto, 2005.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MACHADO, Anna R. Revisitando o conceito de resumos. In DIONÍSIO, Ângela P. *et alli. Gêneros Textuais & Ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.138-150.
- MARCUSCHI, LUIZ.A. Compreensão de Texto: Algumas reflexões. In DIONÍSIO, Ângela P. & MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*. In \_\_\_\_\_ *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-30.
- ROJO, Roxane. *Relatório de Pesquisa: Práticas de linguagem no ensino fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. FAPESP. São Paulo, 2002.
- VIEIRA, Marco Antonio Rodrigues. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos .In KATO, Mary Aizawa (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.p. 165-192.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *O lugar da linguagem no Ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

#### RESUMO:

A partir de pesquisa sobre a compreensão dos alunos na aula de História, o texto discute as relações entre a exposição didática oral realizada pelo professor de História e o uso de esquemas. A metodologia utilizada foi de inspiração etnográfica. O texto procura evidenciar distanciamentos e aproximações entre as expectativas de professores que utilizam esquemas como recurso de ensino em suas exposições e o que acontece no processo de aprendizagem dos alunos. Tal constatação evidencia a complexidade das relações entre linguagem oral e escrita e a necessidade de que os professores dessa disciplina percebam seu papel como professores de linguagem, tendo em vista suas expectativas sobre o letramento dos alunos.

**Palavras-chave:** ensino de história; esquema; letramento.

#### ABSTRACT:

Based upon a research about the students' understanding of a History class, this work provides a discussion about the relations between the employment of the oral presentation method and the use of schemes by the history teacher. The methodology had an ethnographic background. This work aims to present the similarities and differences among teachers' expectations that use schemes as a teaching resource in their presentations and what happens in the students' learning process. Such evidence shows the complexity of the relations between oral and written languages and remarks the necessity that teachers of this subject realize their role as language teachers, taking into account their expectations about the literacy of their pupils.

**Keywords:** history teaching; schemes; literacy.

