

Representações sobre bruxarias no Programa de Residência Pedagógica: uma prática em sala de aula

Representations of witchcraft in history education: a classroom practice

Larissa Azevedo da Silva,¹ UFPel

Sofia Giglio Pires,² UFPel

Resumo

O presente trabalho possui como objetivo relatar e analisar uma prática pedagógica realizada durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), programa nacional de formação de professores, que teve como objetivo o aperfeiçoamento de licenciandos focados em experiências práticas dentro de escolas-campo. A presente análise reflete sobre as estratégias de desenvolvimento das competências leitoras e as aprendizagens históricas alcançadas pelos estudantes, assim como pensar sobre questões relacionadas a diferentes representações sobre a bruxaria durante o tempo. O projeto realizado pelo PRP da subárea de História da UFPel, na edição 2022/2024, objetivou a reflexão teórica e a atuação prática, aliada a pesquisa para estratégias de ensino e aprendizagem de história, criação e aperfeiçoamento de recursos didáticos e o desenvolvimento das competências leitoras de estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história; Habilidades leitoras; Bruxarias.

Abstract

This paper aims to report and analyze a pedagogical practice carried out during the Pedagogical Residency Program (PRP), a national teacher training program, which aimed to improve the skills of undergraduate students through practical experiences in field schools. This analysis reflects on the strategies for developing reading skills and the historical learning achieved by students, as well as considering issues related to different representations of witchcraft throughout history. The project, carried out by the PRP in the History sub-area of UFPel, in the 2022/2024 edition, aimed at theoretical reflection and practical action, combined with research into teaching and learning strategies for history, the creation and improvement of teaching resources, and the development of students' reading skills.

Keywords: History teaching; Reading skills; Witchcraft.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), possuía como uma de suas atribuições a inserção de alunos da licenciatura dentro do contexto das escolas-campo selecionadas e a vivência prática da sala de aula. Nos anos de 2022 e 2024 os alunos/residentes participaram

¹ Mestranda em História; Integra o grupo de pesquisa HEDUCA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6053524075920321>. Email: larissalupa11@gmail.com

² Mestranda em História; Integra os grupos de pesquisa HEDUCA e CEIHE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1465402307518620>. Email: s.giglio.pires@gmail.com

de formação ofertada pela coordenação do programa na área de história, na qual foram realizadas discussões teóricas sobre o aperfeiçoamento das habilidades leitoras (Solé, 1998) dos estudantes do ensino básico nas aulas de história. As leituras e discussões realizadas sistematizaram questões relacionadas ao contexto escolar e as práticas de leitura em sala de aula, especialmente ao que se refere às práticas de ensino de história. Nesse momento os residentes se apropriaram de leituras como: Manke, 2019; Rocha, 2010; Massone, 2007 e Solé, 1998,³ para que assim, a partir das leituras e discussões em sala de aula, construíssem suas oficinas destinadas à escola-campo.

A partir dessa experiência que envolveu a formação teórica e o exercício da prática no contexto escolar, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de realização de uma aula-oficina voltada ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes nas aulas de História, utilizando-se da literatura como fonte para a criação de narrativas e para a construção de empatia com os sujeitos históricos estudados.

A prática de ensino foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes, que está situada no Bairro Navegantes Dois, na cidade de Pelotas. A escola foi fundada em 07 de agosto de 1989, pelo decreto de número 33.280, assinado pelo governador do estado do Rio Grande do Sul no período, Pedro Simon, conta com 287 alunos divididos em 13 turmas, a turma escolhida para a realização da oficina foi o nono ano do ensino fundamental, que inclui alunos com faixa etária entre 14 e 17 anos. Os estudantes da escola vivem, em maioria, no bairro em que a escola está localizada e fazem parte da comunidade, onde hoje se localiza o bairro Navegantes se localizava a chamada Vila dos Agachados, hoje com área de 678.392,13⁴ Foi criado a partir da iniciativa de expansão da prefeitura de Pelotas na década de 1970 e abrange em sua área uma grande parcela da periferia da cidade de Pelotas, e mesmo estando localizado próximo ao centro da cidade, o bairro possui dificuldades de acesso ao sistema de saneamento básico e segurança.

A comunidade⁵ em torno da escola, segundo relatos da gestão da escola, é uma comunidade muito carente, não apenas em aspecto financeiro, mas também de atenção governamental e políticas públicas, ainda segundo a gestão o trabalho realizado com a comunidade, e, portanto, com as famílias dos estudantes, é um trabalho social necessário. No

³ Os textos aqui relatados foram escolhidos, a partir daqueles disponibilizados na disciplina que mais se alinham com os autores do artigo.

⁴ III Plano diretor/ Prefeitura Municipal de Pelotas, ano 2008.

⁵ O termo "comunidade" não pretende ter aqui um significado sociológico mais rigoroso. Neste artigo, estamos utilizando-o para significar tão-somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários efetivos ou potenciais de seus serviços.

entanto, não houve especificações de como esse trabalho era realizado e qual era a resposta da comunidade. Em conversa com os moradores, que possuem algum comércio próximo a escola, percebeu-se um certo deslocamento entre a escola e os moradores que vivem em torno da escola, mas também um interesse da população local em saber o que ocorre dentro dos portões da escola, os comerciantes locais inclusive ofereceram para o grupo de residentes o fornecimento de alimentação para os dias em que estivessem na escola.

A escola-campo possui como diagnóstico do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)⁶ a nota 3.88⁷, o índice avalia escolas de educação básica em um sistema de notas de 0 a 10 a partir de um sistema cruzado entre aprendizagens de português, matemática e também do fluxo escolar. Nesse sentido, compreendemos que, não somente a partir deste diagnóstico, mas também com diferentes informações relatadas por estudantes, corpo docente e diretoria, a escolha de trabalhar com a leitura e escrita nas aulas de História era fundamental, afinal, buscava-se integrar os conhecimentos adquiridos na academia e nas formações como licenciandos com os diagnósticos feitos na escola.

Compreendemos, nesse sentido, que para a realização de aulas significativas um caminho que leve em consideração as características da comunidade escolar é frutífero. Para aprender História é necessário que os estudantes disponham de habilidades interpretativas, integrando-as com sua própria leitura de mundo, para tanto é necessário um diálogo que para Freire (1987) é uma:

[...] exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 45).

Nesse horizonte os conhecimentos produzidos em sala de aula são construídos em conjunto entre aluno e professor, ambos sendo então, educandos do processo de aprendizagem. Ainda para Freire (1987):

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 1987, p. 33).

⁶ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁷ <https://qedu.org.br/escola/43102026-esc-est-ens-fun-nossa-senhora-dos-navegantes/ideb>

Para que os estudantes interpretem as narrativas nas aulas de História, compreendemos a necessidade de um trabalho com diferentes modos de ler em sala de aula, integrando diferentes gêneros literários, escritos e apropriações desses materiais dentro das aulas de História.

Literatura e aula de História

A literatura pode ser encontrada em diferentes sociedades letradas e possui relações com a historiografia. A expressão literária pode ser “uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época” (Borges, 2014, p. 98). Nesse horizonte, a produção de literatura está condicionada ao recorte temporal em que foi produzida, e aos acontecimentos de seu tempo (Vieira, Peixoto, Khoury, 2007) e pelo período histórico em que estão inseridos os leitores e os autores das obras (Freitas, 1986). Estas questões podem ser analisadas como fontes dentro das aulas de História. Para Chalhoub e Pereira é possível historicizar a fonte literária “seja ela conto, crônica, poesia ou romance, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social” (Chalhoub; Pereira, 1998, p.7). Para isso o professor pode analisar diferentes aspectos da fonte literária, entre elas o suporte em que o texto está localizado, as apropriações feitas sobre a obra, tanto no período em que a mesma foi produzida, quanto em outras épocas em que a mesma tenha circulação, também é possível ao professor de história\historiador analisar a vida do autor, suas possíveis motivações para a escrita de uma obra e o período histórico em que o mesmo está inserido. Também é possível analisar, no decorrer do tempo, como a obra é recebida pelos diferentes leitores, os escritos sobre o tema, como as resenhas e críticas e também os números das vendas em determinados períodos, observando assim o aumento ou diminuição da comercialização das obras e, mais recentemente, o número de downloads. também é possível pensar no caso de escritos que abordam de forma mais explícita temas relacionados à História, isto é, a “apropriação pela Literatura da temática da História” (Freitas, 1989, p. 112-113), como nos chamados romances históricos.

A utilização da literatura nas aulas de História pensada por Bittencourt (2004) trata em como ela pode ser trabalhada nas aulas de história como um documento escrito em que é possível analisar diversos fatores, entre eles a forma que é escrito e o suporte material utilizado. A literatura, dessa maneira, pode ser vista como uma fonte explícita do saber histórico ou como introdutora de um tema histórico. A literatura também pode “(...) auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno na aprendizagem da história”

(Xavier, Cunha, 2010, p. 641). Para Pesavento (2006), o imaginário é um sistema produtor de ideias e imagens que possui duas formas de observar o mundo: a racional e a conceitual. Nesse sentido, a literatura pode ser um caminho de acesso a esse imaginário e as manifestações da consciência histórica.

O uso da literatura nas aulas de história se apresenta como um caminho frutífero para a construção de sentidos durante as aulas e também para inspirar a construção de narrativas pelos educandos. A narrativa histórica pode ser compreendida como “(...) um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (Rüsen, 2006, p. 15). Além disso, a produção de narrativas propicia a produção de fontes e a investigação sobre as motivações, impressões, preconceitos e conhecimentos prévios que podem ser observados na consciência histórica dos/as estudantes, através da investigação empírica.

Habilidades leitoras nas aulas de história

O ato de ler faz parte do ambiente escolar, esse que se constitui como um espaço de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita, no Brasil existe um quadro de leitores escolares que não compreendem de fato aquilo que está escrito, segundo Haddad e Siqueira (2016) “O analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais” (Haddad e Siqueira, 2016, p. 3). Nesse sentido, para Manke (2019), é necessário desenvolver estratégias para a compreensão leitora no espaço escolar, de modo que o aluno construa significados no texto e se torne um leitor ativo, e se aproprie do conteúdo histórico de modo que as aulas de história tenham significado efetivo para sua formação. Como alternativa para trabalhar a escrita e a leitura nas aulas de História, é possível se apropriar do conceito de desenvolvimento das habilidades leitoras como pensado por Solé (1998), nele a autora propõe estratégias de leitura para a sala de aula. Para Solé (1998) o desenvolvimento das habilidades leitoras e o desenvolvimento de estratégias para o mesmo, auxiliam os educandos a “(...) interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p. 17).

Para Solé (1998) os leitores apresentam diferentes objetivos quando buscam a leitura do texto escrito, são eles: a leitura para a obtenção de informações precisas, que possui como característica a seletividade por determinada informação e o desprezo por outros conteúdos presentes. Nesse movimento, o leitor busca a informação que necessita sem dar atenção ao contexto geral do trabalho, abandonando o texto assim que coleta a informação que considera

necessária. Outro objetivo da leitura é o de seguir instruções. Isso significa que o leitor busca no texto "saber como fazer" (Solé, 1998, p. 127), tarefa que possui uma função clara. Para alcançar esse objetivo, é preciso compreender o que está sendo lido, de modo que sem isso, a finalidade não pode ser cumprida. Outra finalidade da leitura é a obtenção de informações de caráter geral, para a qual se procura "saber do que se trata o texto" (Solé, 1998, p. 128). Existe também a leitura para aprender, na qual busca-se ampliar o conhecimento sobre um assunto específico, assim como obter informações que possam contribuir para esse aprendizado. Nesse processo é preciso fazer escolhas sobre o percurso e as informações obtidas. Solé indica ainda que existe a leitura por prazer, onde a experiência possui um caráter pessoal e pode ser dotada de diferentes significados. Além dos objetivos descritos por Solé (1998), podemos incluir os processos de leitura e escrita (de narrativas históricas) como fonte para as aulas de História. Por meio do desenvolvimento das habilidades leitoras e da identificação das características das narrativas históricas, é possível verificar quais sentidos e experiências estão presentes na constituição dos lugares e narrativas representados pelos estudantes.

Tratando do exercício de leitura e escrita em sala de aula, é necessário dar atenção a algumas estratégias que podem auxiliar os educandos na apropriação das narrativas, Isabel Solé (1998) concebe algumas estratégias de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula. A primeira delas é a compreensão do que a leitura aciona no aluno leitor, nesse processo de interação entre o texto e o sujeito que está lendo. Um desses mecanismos ativados pela leitura é o dos conhecimentos prévios do leitor, que traz para o texto um universo de informações que influenciam a interpretação do que está sendo lido. A interpretação é profundamente afetada pelo ambiente no qual o sujeito está inserido, pelo período em que vive, por sua história, sua comunidade e os objetivos da leitura (Solé, 1998). Para uma leitura crítica, é necessário que o leitor faça perguntas ao texto, em um exercício de indagação. Nesse sentido, o professor pode realizar questionamentos que orientem a leitura e auxiliem o aluno em seu percurso, além de trazer o significado de palavras desconhecidas, fomentar a criação de hipóteses e acompanhar a leitura dos alunos. A leitura pode ser realizada de modo silencioso, oral, individual ou em grupos. O aluno, por sua vez, pode apresentar questionamentos que incluam sua perspectiva, experiências anteriores e outros aprendizados.

Uma sequência didática para o desenvolvimento das habilidades leitoras nas aulas de história

No ano de 2022 o grupo de residentes, embasados em leituras oferecidas no decorrer do primeiro módulo do Programa de Residência Pedagógica, contaram com seminários que possuíam como um de seus objetivos o trabalho com o desenvolvimento da habilidade leitora durante as aulas de história da Educação Básica, já que compreendemos que o professor de história possui, como uma de suas atribuições, o desenvolvimento da leitura e da escrita Massone (2007) e que esse desenvolvimento de estratégias para a compreensão leitora, no espaço escolar, são essenciais “para o processo de construção de significados do texto e para a atuação ativa do aluno leitor.” (Manke, 2019, p. 289), os estudos teóricos também contaram com professores visitantes e produção de uma sequência didática que seria aplicada em uma oficina dentro da escola-campo. Para um trabalho com o desenvolvimento das habilidades leitoras foram utilizadas, em conjunto com a temática para a aula de história, as estratégias de leitura pensadas por Isabel Solé (1998).

A sequência didática que produzimos teve um total de cinco aulas, em que nós residentes, incluímos nas práticas as leituras e discussões realizadas anteriormente. No período em que realizamos as observações das aulas, o professor preceptor havia realizado uma votação na escola para que os alunos contassem sobre seus temas favoritos dentro da historiografia e suas áreas de interesse e de curiosidade; assim, o tema escolhido para as aulas-oficina (Barca, 2006), levou em consideração a escolha dos alunos da escola-campo baseada em suas preferências pessoais e curiosidades sobre o campo da história e suas particularidades.

O ano escolhido para a realização das atividades, foi o nono ano do ensino fundamental, a turma possuía vinte e um alunos que frequentavam a escola e trinta alunos na lista de chamada, a turma também contava com 62% de alunos que se identificavam como homens e 38% de alunas que se identificavam como mulheres, a maioria dos estudantes morava no bairro da escola, a turma também contava com 75% de alunos que se diziam negros e negras.

O tema votado pelos alunos do nono ano do ensino fundamental foi a bruxaria, partindo desse ponto, e do período de imersão que tivemos dentro da escola durante o período de observação, os residentes escolheram uma abordagem que demonstrasse o contexto histórico, as diferenças de culturas, sociedades e localidades, assim como as mudanças de representação, demonstrando assim suas semelhanças e singularidades. A oficina teve como

objetivos a investigação da consciência histórica Rüsen (2015) e o desenvolvimento das habilidades leitoras (Fronza, 2014).

As oficinas ocorreram em cinco aulas de 50 minutos cada, as quais contaram com diferentes objetivos que se integravam ao trabalho com as habilidades leitoras, também foi solicitado aos educandos que anotassem em seus cadernos suas dúvidas, principais questões e interesses em cada aula, para o auxílio da tarefa de fechamento das oficinas.

A primeira aula, chamada “Bruxarias pelo mundo: Lendas de Bruxas no Brasil” teve como objetivo a compreensão sobre as relações entre bruxarias em diferentes sociedades, suas construções, preconceitos e apagamentos, localizando historicamente a construção de lendas e crenças das sociedades tradicionais brasileiras, a metodologia usada para a realização dessa aula contou com uma aula expositiva dialogada, sobre sociedades tradicionais brasileiras e suas crenças em relação às bruxas, após esse momento foi realizado um debate acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre a temática. Após a aula foi solicitado que os educandos elaborassem uma pesquisa em casa sobre as figuras da Cuca e da Matinta Perera e que dividissem seus resultados na aula seguinte.

Para esse encontro partiu-se da ideia de incluir durante as aulas de história discussões que permeiam a vida dos estudantes, para tanto foram levados como exemplos lendas que existem no Brasil, a partir dessas informações os educandos colocaram suas experiências sobre as temáticas, relacionando-as com séries que assistiam e principalmente lendas contadas por seus familiares. Os estudantes também relacionaram as lendas sobre a Cuca e a Matinta Perera com suas práticas religiosas e de crenças, principalmente relatando histórias advindas de religiões de matriz Africana. Um dos debates realizado nesse momento foi sobre o preconceito religioso que os alunos afirmaram perceber na sociedade Brasileira, nesse horizonte concordamos com Santos (2010) quando diz que:

Embora a liberdade de consciência e de crença seja um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão conforme a Constituição Brasileira, bem como o livre exercício dos cultos religiosos, os organismos de implementação de políticas públicas educacionais continuam desconsiderando a existência de religiões de matrizes africanas no Brasil (Santos, 2010, p. 48).

A segunda aula, chamada “Bruxarias: Introdução ao tema” possuía como objetivo a compreensão e apropriação dos processos de construção da bruxaria e da figura da bruxa, associando as histórias da Cuca e da Matinta Perera com a figura da bruxa e reconheçam historicamente suas pluralidades de interpretações, a metodologia foi a análise, em conjunto

com os educandos, de suas pesquisas sobre as bruxarias no Brasil. Após a análise foi organizado um debate que contava com questões norteadoras, são elas: “Quais são os personagens principais dessa História?”; “Quem são os vilões dessa História?” e “Vocês conhecem outras histórias que tenham bruxas envolvidas?” Após o debate foi realizada uma aula expositiva dialogada sobre as bruxas e como eram construídas na Europa, preconceito religioso, as inquisições do final da Idade Média e início da Idade Moderna.

O segundo encontro se alinhou com os conteúdos solicitados pelo professor preceptor sobre a idade média, nesse momento foi realizado um movimento de desmistificações de visões e preconceitos sobre o período, esse trabalho foi realizado a partir da necessidade de tratar uma história da idade média que contemple uma visão mais ampla sobre o período, buscando assim acompanhar a historiografia sobre o período. Para Chepp e Pereira (2015) “é preciso considerar que há uma Idade Média contada na escola que remonta, ainda hoje, uma leitura iluminista e preconceituosa em relação ao medievo” (Chepp e Pereira, 2015, p.948). Os materiais utilizados para uma aula focada na figura da bruxa da idade média foram produzidos e divulgados na conta do *Instagram* pelo pólo interdisciplinar de estudos do medievo e da antiguidade da UFPel.

A terceira aula intitulada “Bruxarias pelo mundo: A bruxa e o feminismo.” possuía como objetivo a compreensão dos processos de construção da bruxaria e da figura da bruxa (Alexander; Russell; 2008), associando a história do feminismo e as apropriações feitas pelo movimento feminista (Federici, 2017). Nesse sentido, os alunos compreenderem conceitos como os de apropriação política, e também os aspectos discutidos nas aulas anteriores, nessa aula foi acrescentado a história dos panteras negras e das feministas negras, focando também nos preconceitos sociais e de raça, a metodologia usada para essa etapa da oficina contou com uma aula expositiva dialogada sobre bruxaria e feminismos, focando nas demandas das feministas e suas apropriações sobre a figura da bruxa, assim como um debate, fomentado pelos alunos, sobre as desigualdades sociais, preconceitos (Collins, 2000) e tradições das comunidades negras no Brasil (Costa, 2005).

A quarta aula intitulada “Bruxarias pelo mundo: A construção de Histórias” possuía como objetivo que os educandos tivessem a compreensão e apropriação dos processos da construção das bruxarias e da figura da bruxa, associando as lendas debatidas durante as aulas e o conhecimento histórico construído até aqui. Como metodologia para essa aula os residentes levaram livros relacionados a bruxarias para que os alunos observassem as diversas representações da literatura sobre as bruxas, após a socialização dos livros foi solicitado aos

educandos que escrevessem suas histórias de bruxas, para a realização dessa tarefa foi orientado que os escritos localizassem o período histórico em que a personagem vivia, se a personagem se identificava como bruxa ou era a sociedade que a via dessa maneira, qual localidade dessa personagem e sua rotina.

Os estudantes, nesse encontro, produziram diferentes narrativas a partir do tema gerador, em suma todos os alunos escreveram a partir da perspectiva de uma mulher que estava sofrendo alguma forma de perseguição social, mesmo que durante a explicação da atividade tenha sido colocado a possibilidade de ser realizado em perspectivas diversas. A seguir serão apresentados alguns trechos escolhidos para melhor ilustrar a avaliação. Para proteger a identidade de nossos alunos escolhemos identificá-los como “Estudante A, B e C”.

A estudante A associou as figuras de Joana D’Arc a da bruxa, a partir da escrita de um diário, conectando, assim, as inquisições no final da idade média e início da Idade Moderna e a cultura popular sobre queima de bruxas.

Trecho I diário de Joana D'arc:

“Querido diário, hoje as vozes e as visões vieram até mim novamente. Dizem que é chegada a hora de agir em nome do nosso senhor e salvar a França das mãos dos ingleses.”.

Trecho II diário de Joana Darc:

“... Estou aqui vestida de armadura, não para liderar com bravura cega, mas com a força de deus, vejo os olhares curiosos e céticos dos homens ... que no fundo enxergam em mim apenas uma camponesa”.

O estudante B optou por criar um grimório de bruxas, nele o estudante escreveu receitas, feitiços e também observações de sua personagem. Nesta produção o estudante identifica sua personagem como alguém com vontade de auxiliar sua comunidade, mas sendo incompreendida dentro desse ambiente foi perseguida.

Trecho I Grimório das bruxas:

Receita para fazer comida para todos:

Perna de rato

Vela

Alecrim

Tomate

Trecho II Grimório das bruxas:

“Hoje meus vizinhos queimaram minha casa, para eles sou uma pessoa má, agora não tenho onde morar e vou entrar na floresta, estou triste porque só queria amigos”.

A estudante “C” escolheu escrever sobre uma bruxa brasileira na época contemporânea, nessa história a personagem escreve um diário contando seus dias como uma bruxa adolescente que precisa se integrar em um mundo que não compreende as práticas de bruxaria.

Trecho I Diário de uma bruxa adolescente:

“Bom dia diário, hoje tive que ir até a escola, foi bom porque vi minhas amigas, porém gostaria que elas me conhecessem de verdade, será que um dia vou poder contar meu segredo? Depois da escola fui voar na minha vassoura para descansar meus pensamentos”.

Trecho II Diário de uma bruxa adolescente:

Oi diário, contei para minha melhor amiga que sou uma bruxa, mas agora ela ficou muito estranha comigo, ninguém me convida para nada, queria que todos entendessem que sou igual a todo mundo só tenho algo diferente. Agora fico sozinha na sala de aula, mas não fico triste diário porque sei que o preconceito com as bruxas vai diminuir e um dia vou encontrar outras como eu por aí [...].

Acreditamos, a partir da análise das narrativas, que as apropriações realizadas foram diversas e bastante particulares, nelas cada educando escolheu um caminho de criação baseado em suas preferências pessoais e referências do universo particular. No entanto, todos os escritos demonstraram a compreensão dos temas propostos e uma integração entre o conteúdo estudado e os conhecimentos prévios dos estudantes, consideramos dessa maneira, que nossos objetivos foram atendidos.

Na quinta aula denominada “Bruxarias: Hora do conto” teve como objetivo a socialização das produções feitas pelos educandos, a metodologia para a realização dessa aula contou com a socialização dos alunos em forma de hora conto, deste modo os alunos trabalharam sua produção também de forma oral, lendo suas histórias para os residentes e colegas, notando assim os resultados de sua escrita, leitura e pesquisas.

Nesse encontro os estudantes atingiram uma nova dimensão da construção de leitura e escrita em sala de aula, se em um primeiro momento houve uma leitura silenciosa, agora o escrito passava para uma apropriação oralizada. Para Massone (2018), esse movimento faz parte de um universo de trocas que possui a leitura como seu objeto central, a leitura oralizada foi escolhida, nesse sentido, a partir de uma tentativa de compartilhar os escritos dos alunos e também criar espaço para que aquele trabalho de criação narrativa fosse também celebrado no ato de compartilhar com o grupo, esse esforço parte-se da ideia de propiciar momentos em que os estudantes e professores integrem diferentes formas de apropriação do texto escrito.

Após a aplicação da oficina foi observado pelos residentes que a produção de escrita de contos sobre bruxaria dos educandos demonstrou compreensão sobre os processos históricos discutidos em aula, por meio da apropriação da temática relacionando-a com suas experiências pessoais e a comunidade em que estão inseridas, assim como sua faixa etária. Desse modo foi possível observar quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, as movimentações da consciência histórica (Rüsen, 2015) e o desenvolvimento de um trabalho que se apropria da literatura para o desenvolvimento das competências históricas e leitoras.

O envolvimento ativo dos alunos possibilitou uma troca de saberes entre a turma e os residentes, fazendo com que as oficinas obtivessem resultados satisfatórios, respondendo aos objetivos, integrando a disciplina de história, e o conhecimento desenvolvido dentro da academia, com os saberes que circulam no ambiente em que os educandos estão inseridos, incluindo suas famílias, circulação nos meios digitais e tecnologias, seu consumo nas mídias, formando assim, um trabalho que relacionou diferentes apropriações sobre a História.

Os residentes no desenvolvimento da oficina e sua aplicação, perceberam a necessidade de integração entre os conteúdos a serem desenvolvidos com a cultura escolar (Barroso, 2012) e discussões que envolvessem a interseccionalidade de gênero e raça (Hooks, 2019) para que exista uma verdadeira construção de conhecimento como prática de liberdade (Freire, 1967).

Considerações finais

Um trabalho com a literatura dentro do ensino de História pode ser um campo de possibilidades para as aulas de história e a formação de estudantes do ensino básico como sujeitos críticos, nesse sentido um ensino de história aliado a análise e escrita de narrativas ficcionais pode contribuir para a construção de uma história escolar significativa, onde os conteúdos estudados não são descolados da vida prática dos educandos ou de suas comunidades, percebendo assim também, os movimentos da consciência histórica dos alunos e do docente.

Com a realização das oficinas ofertadas ao longo do programa de residência pedagógica tivemos a possibilidade de uma maior integração dentro da escola-campo e com o ensino público, integrando as leituras feitas dentro da universidade com a experiência na sala de aula, construindo em conjunto com os educandos o conhecimento histórico e buscando trabalhar as habilidades leitoras. Assim, pensamos ser necessário um trabalho que seja feito

com toda comunidade escolar para a realização de um projeto que contemple a vida dos estudantes, suas preocupações e curiosidades, a forma com que a vida é vista por esses alunos, as disciplinas escolares, a academia, e as vivências do ambiente escolar.

Referências

- ALEXANDER, Brooks; RUSSELL, Jeffrey B. **História da bruxaria**. São Paulo: Aleph, 2008.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação de qualidade:** atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios gerais da administração escolar, v. 1, p. 181–199, 2012.
- CHEPP, Bruno; MASI, Guilherme; PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média imaginada. **Revista do Lhiste**, v. 2, n. 3, p. 948–968, 2015.
- COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge and the politics of empowerment**. 2. ed. (Perspectives on gender). Nova York: Routledge, 2000.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. **O movimento feminista no Brasil:** dinâmica de uma intervenção política. Labrys, estudos feministas / Études féministes, jan./jul. 2005.
- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017. 406 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRONZA, Marcelo; RIBEIRO, Renilson Rosa. Aulas de História: a formação de alunos leitores de mundo na contemporaneidade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 304–317, jul./dez. 2014. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4303/2829. Acessado em: 27 jun. 2023.
- HADDAD, Sergio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 2016. DOI: 10.47249/rba.2015.v1.81. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>. Acessado em: 25 nov. 2024.
- HENRIQUE, Rosalina Albuquerque. **Em cena a lenda amazônica:** a Matinta Perera. Linha Mestra, v. 10, n. 30, p. 503–508, 2016.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de História: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 287–297, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/28677>. Acessado em: 7 nov. 2024. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.2.28677
- MASSONE, Marisa; NUÑEZ, Sonia. Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. In: **XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**, 2007, San Miguel de

Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-108/279.pdf>. Acessado em: 26 nov. 2025.

MASSONE, Marisa R. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 133–157, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/469>. Acessado em: 29 nov. 2025. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.469

MASSONE, Marisa R. Práticas de lectura de documentales en la historia escolar. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1036>. Acessado em: 29 nov. 2025. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.1036.

ROCHA, Helenice Aparecida B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121–142, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Erivaldo P. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. 1. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.