



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ERWEUTER VOLKART DE OLIVEIRA

**MUITO MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ:
ESCRITA POÉTICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ENSINO MÉDIO,
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY, ITAPUÃ, SALVADOR, BAHIA, 2018-2023.**

São Cristóvão - SE

2025

ERWEUTER VOLKART DE OLIVEIRA

**MUITO MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ:
ESCRITA POÉTICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ENSINO MÉDIO,
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY, ITAPUÃ, SALVADOR, BAHIA, 2018-2023.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Sergipe - UFS, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. José Vieira da Cruz

São Cristóvão - SE

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ERWEUTER VOLKART DE OLIVEIRA

**MUITO MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ:
ESCRITA POÉTICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ENSINO MÉDIO,
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY, ITAPUÃ, SALVADOR, BAHIA, 2018-2023.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Sergipe - UFS, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 10/04/2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
JOSE VIEIRA DA CRUZ
Data: 15/04/2025 21:13:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente - orientador
Prof. Dr. José Vieira da Cruz (PROFHISTÓRIA/UFS)

Documento assinado digitalmente
gov.br **LINA MARIA BRANDAO DE ARAS**
Data: 12/04/2025 08:51:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro externo
Profª Drª Lina Maria Brandão de Aras (UFBA)

Documento assinado digitalmente
gov.br **EDILSON FERNANDES DE SOUZA**
Data: 12/04/2025 09:16:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro externo
Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (UFPE)

Documento assinado digitalmente
gov.br **JOAO PAULO GAMA OLIVEIRA**
Data: 11/04/2025 11:39:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro interno
Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira (PROFHISTÓRIA/UFS)

Documento assinado digitalmente
gov.br **JORGE CARVALHO DO NASCIMENTO**
Data: 15/04/2025 18:15:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro externo
Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (UFS)

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48e

Oliveira, Erweuter Volkart de

Rua da poesia [recurso eletrônico] : aplicação prática da escrita poética no ensino de história do ensino médio / Erweuter Volkart de Oliveira ; orientador José Vieira da Cruz. – São Cristóvão, SE, 2025.

1 livro digital : il. color.

Produto da dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. História - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Salvador (BA) - Historiografia. 4. Educação básica. 5. História (Ensino médio - Poesia. 6. Ensino – Meios auxiliares. 7. Livros eletrônicos. I. Cruz, José Vieira da, orient. II. Título. III. Título de capa: A escrita poética no ensino de história: possibilidades de um Recurso Educacional Aberto

CDU 94:37.091.39(813.8)

Figura 1 - Representação artística de meus pais (pintura feita por artista não identificado, por volta de 1980, segundo informado por minha mãe)



Fonte: Arquivo pessoal.

Dedico essa dissertação a Maria Tereza Volkart de Oliveira (1951-) e José Alves de Oliveira (1944-), meus pais, inspiração em minha vida e trajetória!

Enquanto o bicho homem se condena a irrisória condição de coisa entre coisas, e a desumanização prossegue, a poesia continua a lidar com a condição humana em seu mais alto nível: pensar, sentir, imaginar, sempre na contramão.

Moisés, Carlos Felipe, 2019, p. 135.

AGRADECIMENTOS

Além de meus pais, a qual dedico a presente dissertação, quero iniciar meus agradecimentos a minha saudosa tia Maria de Oliveira Marconcin (*in memorian*), que nos deixou justamente no dia dos professores(as) (15/10/2024). Para ela, além de minhas memórias e saudades, meu mais profundo sentimento de gratidão!

Aos moradores do bairro Várzea Alegre, em Itamaraju, Bahia, que na minha infância, de forma compartilhada participaram de minha formação. Lamentavelmente, não me recordo dos nomes completos, mas cito alguns por seus apelidos e prenomes que em minhas lembranças permaneceram e, de antemão, já antecipo as desculpas aos não elencados: Dona Milu, a qual também chamava de “vozinha”, que sempre me dava um figo ou um ovo cozido, quando, ainda de fraldas, ia a sua vizinha casa lhe perturbar. A Dona Judite, que com suas rezas e fé, sempre tinha uma folha a me benzer, de quebranto, de mal olhado. A Pacífico, a Seu Zezé, ao Zé do baú, a tia Odete, a Zelinda, a Terezinha, a Seu Tião, e, a tantos outros e outras que passaram por minha vida e somam-se à minha trajetória.

As unidades educacionais: Grupo Escolar João Paulo II, Escola Santa Luzia, Escola Presidente Médici, Escola Estadual Polivalente de Itamaraju e Colégio Estadual Inácio Tosta Filho, todos em Itamaraju, Bahia, que, juntamente, com seu corpo docente e funcionários contribuíram com minha formação e aprendizagem.

À Universidade Estadual do Maranhão e à Universidade Federal da Bahia e seu coletivo de especialistas, mestres e doutores.

Ao programa de pós-graduação do PROFHISTÓRIA, vinculado à Universidade Federal de Sergipe por sua excelência e profissionais dedicados ao ensino de História. Meu profundo agradecimento à professora Dra. Mariana Bracks Fonseca e aos professores: Dr. Dulcídio Cossa, Dr. João Paulo Gama Oliveira, Dr. Joaquim Tavares da Conceição, Dr. Paulo Heimar Souto, Dr. Fabio Alves dos Santos, Dr. Itamar Freitas, Dr. Lucas Pinheiro e, claro, meu orientador, o Dr. José Vieira da Cruz, que com sua paciência, acolhimento e sensibilidade apoiou e incentivou o percurso dessa jornada até aqui com extensão aos membros externos da banca de qualificação Prof^a Dr^a Lina Maria Brandão de Aras (UFBA), Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (UFPE) e ao Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (UFS), suas palavras e incentivos traduziram a poesia de minha caminhada no ensino de História, assim como sua inspiradora escrita que evidencia na autobiografia a impressão única das experiências vividas, sendo uma narrativa que reflete registros imutáveis e significados que se entrelaçam com um

contexto sociocultural particular contribuiu no desenvolvimento da escrita de minha trajetória pessoal.

Aos meus colegas de trabalho, aos meus estudantes, aos colaboradores da unidade escolar e a toda a comunidade do Colégio Estadual Rotary, em especial ao bairro de Itapuã, sua gente, suas histórias. Por mais que se agradeça, as linhas nunca são o suficiente, portanto se alguém deixou de ser citado, não se sinta injustiçado, nas entrelinhas da História, guardamos as maiores descobertas e nos silêncios escutamos todas as vozes supostamente adormecidas. Todos vocês tornaram-se, para mim, poesia!

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida entre 2018 e 2023 no Colégio Estadual Rotary (Itapuã, Salvador, Bahia, Nordeste do Brasil), investiga a potencialidade da escrita poética como ferramenta pedagógica para o ensino de História no Ensino Médio. Sustentado em uma abordagem exploratória e qualitativa (Minayo, 2001), o estudo articula referenciais teóricos que dialogam com a construção identitária, a consciência histórica e o protagonismo estudantil. Paul Ricoeur (2010) fundamenta a relação entre narrativa, memória e identidade; Jörn Rüsen (2001) aporta subsídios sobre a operacionalização da consciência histórica na aprendizagem; Michel de Certeau (1998) conecta escrita histórica e práticas cotidianas; e Paulo Freire (1996) embasa a valorização da autonomia discente e da aprendizagem significativa. Esse corpo teórico busca compreender como a poesia pode enriquecer a aprendizagem histórica ao articular memórias, narrativas e consciência histórica. A análise baseou-se em fontes como as antologias poéticas produzidas pelos estudantes e um conjunto de iconografias selecionadas pelo pesquisador, incluindo fotografia da fachada da escola, do bairro de Itapuã e fontes documentais pessoais, como uma receita manuscrita do caderno de sua mãe. Esses elementos contribuíram para a construção de uma abordagem afetiva e contextualizada da história. Como resultado desta pesquisa, propõe-se um e-book (livro digital) com sequências didáticas para o ensino de História, estruturado na intersecção entre poesia, memória e narrativa histórica, que estará disponível como recurso educacional aberto (REA). O material organiza-se em três eixos principais: teoria, abordando a relação entre a utilização da escrita poética e o ensino de história com fundamentação na epistemologia da narrativa histórica; prática docente, apresentando roteiros de atividades que estimulam a criação poética como ferramenta de interpretação e reconstrução de eventos históricos; e produção discente, trazendo exemplos didáticos de como incentivar a produção de textos estudantis que evidenciam a conexão entre experiências individuais, memória local e processos históricos amplos. Tal recurso também contribuirá para o repertório metodológico dos docentes e para a ressignificação da aprendizagem da história, ao transformar a poesia em um instrumento de diálogo entre subjetividades e o desenvolvimento de uma consciência histórica. Dessa forma, a pesquisa evidencia que o uso da escrita poética no ensino de História encontra-se alinhado às demandas contemporâneas de educação crítica e interdisciplinar, podendo se converter em uma alternativa complementar à aprendizagem da história para a construção de uma educação crítica e cidadã na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de História. Escrita Poética. Consciência Histórica. Interdisciplinaridade. Sequência Didática.

ABSTRACT

This research, conducted between 2018 and 2023 at Colégio Estadual Rotary (Itapuã, Salvador, Bahia, Northeastern Brazil), investigates the potential of poetic writing as a pedagogical tool for teaching History in secondary education. Based on an exploratory and qualitative approach (Minayo, 2001), the study articulates theoretical frameworks that engage with identity construction, historical consciousness, and student protagonism. Paul Ricoeur (2010) provides the foundation for the relationship between narrative, memory, and identity; Jörn Rüsen (2001) offers contributions on the operationalization of historical consciousness in learning; Michel de Certeau (1998) links historical writing to everyday practices; and Paulo Freire (1996) supports the valorization of student autonomy and meaningful learning. This theoretical corpus seeks to understand how poetry can enrich historical learning by articulating memories, narratives, and historical awareness. The analysis was based on sources such as poetic anthologies produced by students and a set of iconographic materials selected by the researcher, including photographs of the school façade, the Itapuã neighborhood, and personal documents such as a handwritten recipe from his mother's notebook. These elements contributed to building an affective and contextualized approach to history. As a result of this research, an e-book (digital book) is proposed, featuring didactic sequences for teaching History, structured at the intersection of poetry, memory, and historical narrative, to be made available as an open educational resource (OER). The material is organized around three main axes: theory, addressing the relationship between poetic writing and history teaching, grounded in the epistemology of historical narrative; teaching practice, offering activity guides that promote poetic creation as a tool for interpreting and reconstructing historical events; and student production, providing didactic examples of how to encourage the creation of student texts that reveal connections between individual experiences, local memory, and broader historical processes. This resource also contributes to teachers' methodological repertoire and the re-signification of history learning by transforming poetry into an instrument for dialogue between subjectivities and the development of historical consciousness. Thus, the research demonstrates that the use of poetic writing in History teaching aligns with contemporary demands for critical and interdisciplinary education and may become a complementary alternative to historical learning aimed at fostering critical and civic education in basic education.

Keywords: History Teaching; Poetic Writing; Historical Consciousness; Interdisciplinarity; Didactic Sequence.

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada entre 2018 y 2023 en el Colegio Estadual Rotary (Itapuã, Salvador, Bahía, Nordeste de Brasil), investiga el potencial de la escritura poética como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Sostenido en un enfoque exploratorio y cualitativo (Minayo, 2001), el estudio articula marcos teóricos que dialogan con la construcción identitaria, la conciencia histórica y el protagonismo estudiantil. Paul Ricoeur (2010) fundamenta la relación entre narrativa, memoria e identidad; Jörn Rüsen (2001) aporta contribuciones sobre la operacionalización de la conciencia histórica en el aprendizaje; Michel de Certeau (1998) conecta la escritura histórica con las prácticas cotidianas; y Paulo Freire (1996) respalda la valorización de la autonomía del estudiante y el aprendizaje significativo. Este cuerpo teórico busca comprender cómo la poesía puede enriquecer el aprendizaje histórico al articular memorias, narrativas y conciencia histórica. El análisis se basó en fuentes como las antologías poéticas producidas por los estudiantes y un conjunto de iconografías seleccionadas por el investigador, que incluyen fotografías de la fachada de la escuela, del barrio de Itapuã y documentos personales, como una receta manuscrita del cuaderno de su madre. Estos elementos contribuyeron a la construcción de un enfoque afectivo y contextualizado de la historia. Como resultado de esta investigación, se propone un libro digital (e-book) con secuencias didácticas para la enseñanza de la Historia, estructurado en la intersección entre poesía, memoria y narrativa histórica, que estará disponible como recurso educativo abierto (REA). El material se organiza en tres ejes principales: teoría, que aborda la relación entre el uso de la escritura poética y la enseñanza de la historia con base en la epistemología de la narrativa histórica; práctica docente, que presenta guías de actividades que estimulan la creación poética como herramienta de interpretación y reconstrucción de hechos históricos; y producción estudiantil, que ofrece ejemplos didácticos sobre cómo fomentar la producción de textos estudiantiles que evidencien la conexión entre experiencias individuales, memoria local y procesos históricos amplios. Este recurso también contribuirá al repertorio metodológico del profesorado y a la resignificación del aprendizaje de la historia, al transformar la poesía en un instrumento de diálogo entre subjetividades y el desarrollo de la conciencia histórica. De este modo, la investigación evidencia que el uso de la escritura poética en la enseñanza de la Historia está alineado con las demandas contemporáneas de una educación crítica e interdisciplinaria, pudiendo convertirse en una alternativa complementaria al aprendizaje de la historia para la construcción de una educación básica crítica y ciudadana.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Escritura Poética. Conciencia Histórica. Interdisciplinariedad. Secuencia Didáctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Representação artística de meus pais (pintura feita por artista não identificado, por volta de 1980, segundo informado por minha mãe) ...	05
Figura 02	Foto de página do caderno de receitas de minha mãe	21
Figura 03	Matéria sobre a exposição “Mostra Três em Um”, realizada no Colégio Rotary	28
Figura 04	Fragmento de mapa da Comarca de Sergipe Del Rey constando Itapuã	79
Figura 05	Foto da fachada da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã, Salvador (BA), 2017	86
Figura 06	Fachada do Colégio Estadual Rotary, 2019	87
Figura 07	Mapa de Localização de geolocalização da unidade escolar	88
Figura 08	Consultório Odontológico, 1999	89
Figura 09	Placas comemorativas, pavilhão A, da unidade escolar, 2022	90
Figura 10	Sala de Panificação, 1999	91
Figura 11	Placa Sala de Panificação, em destaque, 1999	91
Figura 12	Placa comemorativa existente na entrada da “Sala Cecília”, nome em homenagem a filha <i>in memoriam</i> do rotariano Carlos Henrique Gantois	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Publicações	105
Quadro 02	Antologia Seja Poesia (2018)	112
Quadro 03	Antologia Itapuãesia (2021)	115
Quadro 04	Antologia Abaetés (2022)	119
Quadro 05	Antologia (R)es/xtências Femininas (2023)	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Trabalhos pesquisados	69
Gráfico 02	Síntese do levantamento	70
Gráfico 03	Resultado global por categorias	110
Gráfico 04	Síntese compositiva das categorias por obra	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Tabela didática com trechos selecionados da antologia Seja Poesia (2018) para demonstração da análise	113
Tabela 02	Tabela didática com trechos selecionados da antologia Itapuãesia (2021) para demonstração da análise	117
Tabela 03	Tabela didática com trechos selecionados da antologia Abaetés (2022): para demonstração da análise	120
Tabela 04	Tabela didática com trechos selecionados da Antologia (R)es/xtências Femininas (2023) para demonstração da análise	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Área de Proteção Ambiental Lagoa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLICOR	Festa Literária do Colégio Estadual Rotary
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
	MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: (DES)CAMINHOS DE UMA	21
	TRAJETÓRIA ATÉ O PROFHISTÓRIA	
1	DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA.....	34
1.1	IMITAÇÃO OU REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE?	34
1.2	HISTÓRIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE	40
1.3	FUNDAMENTOS E SABERES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	46
1.4	A SUBJETIVIDADE NARRATIVA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS PARA O	62
	ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE NOVAS ABORDAGENS	
1.5	REVISITANDO OS ESCRITOS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS.....	68
2	MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ: NOSSA INSPIRAÇÃO.....	77
2.1	O BAIRRO DE ITAPUÃ, SALVADOR, BAHIA, NORDESTE DO BRASIL	78
2.2	O POVO ITAPUANZEIRO	83
2.3	O COLÉGIO ESTADUAL ROTARY	87
3	INSPIRAÇÃO, ESCRITA E DIFUSÃO	95
3.1	O LUGAR SOCIAL, PRÁTICA E ESCRITA: CONTEXTUALIZANDO.....	95
3.2	A ESCRITA POÉTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO	
	COLÉGIO ESTADUAL ROTARY E SUA RELAÇÃO COM A	
	APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	104
3.3	DIFUSÃO: UMA ATITUDE POÉTICA PARA REPERCUTIR NO ENSINO DE	
	HISTÓRIA	128
3.4	O DIÁLOGO COM A POESIA ORAL (ORIKI-POEMA) AFRO-BRASILEIRA ...	135
4	PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA.....	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil enfrenta desafios significativos para promover uma compreensão crítica do passado, do presente e das expectativas de futuro. Tradicionalmente, o ensino histórico esteve atrelado a uma abordagem linear e factual, centrada na memorização de eventos e datas, o que limita o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e reflexiva (Andrada, 1945). Esse modelo, influenciado por processos históricos de exploração econômica, psicossocial e patrimonialista (Prado Júnior, 1978; Holanda, 1968; Faoro, 2021), revela-se insuficiente para atender às demandas de uma sociedade plural e diversa. Diante desse cenário, emerge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de História, de modo a integrar abordagens que valorizem a subjetividade, a criatividade e a diversidade cultural.

O problema central desta pesquisa reside na lacuna das metodologias tradicionais de ensino de História que, frequentemente, se mostram desconectadas das experiências, vivências e sensibilidades dos estudantes. Essa desconexão dificulta a formação de uma consciência histórica crítica e a construção de narrativas que reconheçam a pluralidade de vozes e perspectivas. Nesse sentido, a presente dissertação propõe investigar o uso da escrita poética como ferramenta pedagógica complementar ao ensino de História, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa, empática e crítica.

O objeto de estudo desta pesquisa é a aplicação da escrita poética no ensino de História em turmas do Ensino Médio do Colégio Estadual Rotary, localizado no bairro de Itapuã, em Salvador (BA), no período de 2018 a 2023. A escolha desse objeto justifica-se pela potencialidade da poesia em articular memórias, afetos e experiências individuais, ampliando o engajamento dos estudantes e favorecendo a ressignificação de saberes históricos. A poesia, como linguagem simbólica e criativa, permite conectar o passado histórico às realidades sociais e culturais dos alunos, promovendo uma abordagem humanizada e dialógica do ensino.

Os suportes teóricos que fundamentam esta pesquisa incluem as contribuições de Jörn Rüsen (2001) sobre o desenvolvimento da consciência histórica, que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que permitam aos estudantes interpretar o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Além disso, inspiramo-nos nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), que defendem uma educação libertadora e dialógica, na qual os estudantes são reconhecidos como sujeitos de sua própria aprendizagem. A pesquisa também dialoga com as reflexões de Paul Ricoeur (2010) sobre a narrativa e a memória, destacando a importância das narrativas históricas na construção de identidades e na compreensão do tempo.

Complementarmente, as ideias de Michel de Certeau (1998), sobre as práticas cotidianas e a construção de identidades, oferecem subsídios para compreender como os estudantes articulam suas vivências locais com o conhecimento histórico formal.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem exploratória e qualitativa, conforme proposto por Minayo (2001), com foco na análise das produções poéticas dos estudantes e na observação das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. A metodologia inclui a aplicação de uma sequência didática planejada, que integra a escrita poética ao ensino de História. A análise dos dados será realizada com base em categorias temáticas, buscando identificar como a poesia contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico e reflexivo. Além disso, os trabalhos poéticos dos estudantes, desenvolvidos e publicados no período de 2018 a 2023, são analisados como expressões de uma prática interdisciplinar que conecta a história ensinada em sala de aula à memória coletiva da comunidade de Itapuã.

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o campo do ensino de História, ao oferecer uma abordagem inovadora que integra criatividade, subjetividade e interdisciplinaridade. A proposta de utilizar a poesia como recurso didático não apenas atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), mas também transcende o ensino conteudista, promovendo uma educação mais humanizada e conectada às realidades dos estudantes. Além disso, a pesquisa busca fornecer subsídios para a formação continuada de professores, oferecendo uma ferramenta prática que pode ser adaptada a diferentes contextos educacionais.

A proposta pedagógica desta pesquisa consiste no desenvolvimento de um Recurso Educacional Aberto (REA) que inclui proposições de sequências didáticas estruturadas para integrar a escrita poética ao ensino de História. Os REA, por sua natureza aberta e flexível, permitem que os recursos produzidos, como antologias poéticas criadas pelos estudantes, sejam compartilhados e adaptados por outros educadores, promovendo uma aprendizagem colaborativa e inclusiva. A poesia, nesse contexto, é utilizada como recurso pedagógico auxiliar (ou complementar) de análise e reflexão sobre os eventos históricos, permitindo que os estudantes expressem suas perspectivas pessoais e se conectem de forma mais profunda com o conteúdo. Essa abordagem contribui para a formação de uma consciência histórica reflexiva e interativa, ao mesmo tempo que combate a rigidez das metodologias tradicionais.

A dissertação está organizada em três seções, seguindo uma estrutura lógica e progressiva: Diálogos entre Literatura e História: Esta seção explora as interseções entre poesia e História, com base nas reflexões de Aristóteles (350 a.C.) e em estudos contemporâneos sobre

narrativa histórica. Discute-se como a poesia pode ser utilizada como ferramenta para a construção de narrativas históricas críticas e reflexivas.

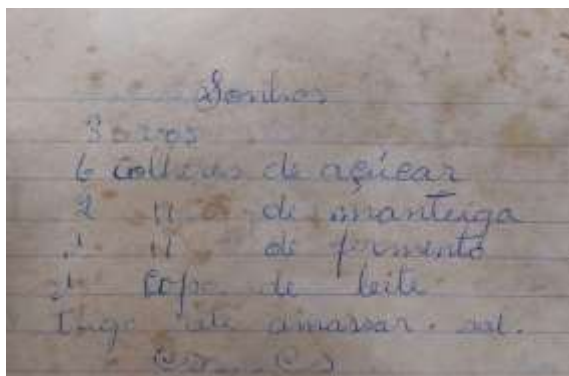
O cenário da pesquisa: Itapuã e o Colégio Estadual Rotary, nesta seção, apresenta-se o contexto histórico e cultural do bairro de Itapuã, em Salvador (BA), e da escola onde a pesquisa foi realizada. Analisa-se como as memórias e vivências locais são articuladas pelos estudantes por meio da escrita poética, destacando o papel da poesia na valorização das identidades culturais e na construção de uma consciência histórica e comunitária.

A escrita poética como ferramenta transformadora no ensino de História, esta seção concentra-se na análise das produções poéticas dos estudantes, evidenciando como a prática poética contribui para a reinterpretação de eventos históricos e para a articulação de memórias individuais e coletivas. Apresenta-se também a sequência didática desenvolvida, como um produto pedagógico que pode ser replicado por outros profissionais.

Por fim, a dissertação destaca os resultados obtidos e as possibilidades de aplicar a escrita poética no ensino de História por meio de sequências didáticas estruturadas em um livro digital (*e-book*). O estudo reafirma como essa abordagem pode estimular o pensamento crítico dos alunos, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa. Ao incentivar a produção escrita, a proposta amplia as formas de expressão dos estudantes e contribui para uma educação que valoriza a o protagonismo estudantil, a criatividade, as fontes da história a exemplo da memória individual e coletiva e, a construção do conhecimento histórico alinhado às demandas contemporâneas de educação crítica e interdisciplinar.

MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO: (DES)CAMINHOS DE UMA TRAJETÓRIA ATÉ O PROFHISTÓRIA

Figura 2 - Foto de página do caderno de receitas de minha mãe



Fonte: Volkart, 1974, não publicado¹.

Pensei em começar de muitas formas o registro de minha trajetória, mas optei por começar com o recorte de uma transcrição de uma receita caseira manuscrita. O registro em apreço foi escrito por minha mãe em um caderno de receitas pessoais. Os ingredientes e a forma de preparo foram anotados enquanto ela trabalhava como doméstica em uma tradicional família da cidade capixaba de Santa Teresa, Espírito Santo, em meados da década de 1970. Filha mais velha de cinco irmãos - quatro mulheres e um homem -, desde cedo teve que optar entre o trabalho na roça, sobretudo no manejo do café e os estudos. Na adolescência, aceitou ser babá na sede do município e, numa de suas folgas, em 23 de outubro de 1974, conheceu meu pai, José Alves de Oliveira, no “Baile das Rosas” daquele ano, no distrito teresense de São João de Petrópolis. Dois anos depois, em 23 de outubro de 1976, eu, baiano que me tornei, fiz minha estreia, num hospital público do hoje município de Teixeira de Freitas, à época distrito de Alcobaça, estado da Bahia.

Embora meus pais morassem em Itamaraju, município vizinho à então Alcobaça, as condições do centro médico da prefeitura vizinha eram melhores. Quando nasci, meu pai encontrava-se em Salvador devido a um acidente que sofrera enquanto trabalhava numa serraria local e uma fresta de madeira atingiu-lhe um dos olhos. Portanto, vim ao mundo tendo minha mãe por companhia e um elo invisível de conexão com terras soteropolitanas que, somente com a linha do tempo, compreenderia melhor. Sonhos, com uma pitada de sal.

¹ Receita escrita pela minha mãe, Maria Teresa Volkart, em 15 de julho de 1974.

Cresci na Várzea Alegre, bairro na periferia de Itamaraju, rodeado por um grande brejo e ruas de terra, à época, com casas simples, com muitos migrantes, sobretudo capixabas, que vieram à Bahia trabalhar no extrativismo das madeireiras e em serrarias, comuns na região, sobretudo nos anos da década de 1980. Morávamos na Rua Santa Terezinha (coincidência?!), fui alfabetizado e cursei a primeira série no Grupo Escolar João Paulo II. Na segunda série, fui transferido para a Escola Municipal Santa Luzia, que dividia espaço com o Tiro de Guerra Local, ambas localizadas na mesma localidade. Posteriormente, retornei ao Grupo Escolar João Paulo II para concluir o que é denominado atualmente como Fundamental I. Em meados da quarta série, meus pais se mudaram do bairro para o centro da cidade e tive que concluir a quarta série no Grupo Escolar Presidente Medici. Três escolas, “três ovos”, metáfora de minha primeira infância, símbolo do nascimento e da minha trajetória de vida estudantil primária.

No Fundamental II, antigo Primeiro Grau, voltei ao tempo da Escola Estadual Polivalente de Itamaraju, localizada em frente à Praça do Rotary. Da quinta à oitava série, posso dizer com certeza que foram alguns dos melhores anos de minha vida. Tal percurso não foi feito somente de açúcar; houve inconvenientes, sobressaltos, tristezas, mas minhas memórias se dão permissão ao esquecimento de tais passagens e prefiro focar no primeiro contato com a Biblioteca Escolar Cora Coralina, onde fui campeão de leitura mensal por algumas vezes; nas lembranças dos colegas e da inocência do período; na merenda na hora do intervalo; das apresentações e trabalhos que apresentamos com criatividade e nas reuniões nas casas dos colegas que sempre acabavam em mais guloseimas... Bons tempos!

Foi nesse período que, dentre excelentes professores que tive contato e guardo seus nomes: Benedita, Iara, Ivone, Branca Maria, Neuza, Roque, Juraci, Domingues, dentre outros e outras, que já antecipadamente peço desculpas por não fazer constar aqui, mas que tiveram igual importância na contribuição de meu percurso educativo. Quero destacar a professora Maria Bernadete, a qual peço licença para chamar carinhosamente pelo nome da época: Bê. Professora de língua portuguesa da sétima e oitava série. Através de seus ensinamentos, aprofundi minha paixão pela leitura e fui apresentado aos textos em verso, à poesia que até hoje me acompanha e foi minha companheira nos momentos em que mais me senti só e sem perspectiva. Uma frase me marcou: “O correto é eu meço”, já dizia Bernadete! O correto é: muito obrigado, Bê! Você me fez enxergar aquilo que hoje interpreto como sendo: a empatia, a alteridade, a sensibilidade, a dedicação, a disciplina e o humano que habita em cada um de nós; seis colheres de açúcar!

No Segundo Grau, atual Ensino Médio, tive que optar por estudar no período noturno, pois precisava ter uma fonte de renda e ir em busca de meu primeiro emprego. Sem muitas

opções de escolha, optei em cursar a modalidade de Técnico em Administração. Trabalhava durante o dia, estudava à noite. Momentos de novas descobertas, novas amizades, projetos, ambições, sonhos. Fiz parte da comissão de formatura, da qual fui o orador da turma. O ano era 1994, com poucas opções para dar continuidade aos estudos e sem muitas perspectivas num município pequeno como Itamaraju. Aventurei-me a prestar o primeiro vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com todas as dúvidas e incertezas que temos aos 18 anos. Fase escorregadia, manteiga, da vida: transição da adolescência para a vida adulta com todas as cobranças e expectativas a reboque. Minha voz interior dizia para eu tentar Biblioteconomia; meu alter ego, Comunicação Social; acatei a sugestão de uma amiga: Direito.

Passei na primeira fase e na segunda fiquei. Que decepção comigo mesmo! Tanto esforço para nada. Percebi que precisava me preparar melhor, pedi demissão do emprego e resolvi ir morar na grande Vitória. Para quem vive no Extremo Sul da Bahia, Salvador é uma realidade distante, nossa capital de referência é Vitória – ES, seguida de Belo Horizonte – MG, e por fim Rio de Janeiro – RJ e Salvador – BA, ambas com distâncias equivalentes. Para crescer é preciso coragem! E assim foi, trabalhei no verão no Prado, cidade vizinha a Itamaraju, como recepcionista num hotel e com o dinheiro que consegui fui para Vitória. Consegui um emprego, dividia o espaço com outros colegas e parentes, comecei a fazer cursinho à noite, mas o vazio persistia. Ainda era pequeno, precisava da oportunidade para crescer, precisava da colher de fermento.

A expressão “tirar leite de pedra” poderia muito bem ser meu cartão de visitas, tatuado na testa, mas não sou dado a rótulos ou exposições desnecessárias. Durante meu curto período no Espírito Santo, sofri um acidente no meu local de trabalho, ao qual tive 17 pontos na mão esquerda e quase perdi o dedo anelar. Durante esse forçado período de descanso, mantive contato com outros parentes e, minha tia Maria, irmã mais velha de meu pai, que morava no Maranhão, me fez o convite para ir para lá, em princípio, conhecer.

O ano é 1995. Estou pela primeira vez em um ônibus que ficará na estrada por quase 48 horas; percurso de mais de dois mil quilômetros, de Itamaraju, na Bahia, até Açaíândia, no Maranhão, onde peguei outro ônibus até meu destino: Imperatriz. O que era para ser temporário, tornou-se algo possivelmente estável. O calor local, humano e ambiente, de alguma forma me conquistou. Senti-me em casa, como nunca. Acredito que fui encantado pelo primeiro pôr do sol no rio Tocantins. A cultura local me conquistou. Comecei a ter contato com o Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI-UEMA), atual Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, antes mesmo de ter feito vestibular para ela, pelo fato de meus primos serem acadêmicos da instituição. Fui a uma “calourada” e

senti que era meu espaço de pertencimento. Faltava decidir que curso fazer. E diante de tudo que vivenciava, a História foi quem primeiro me abraçou. Foram três e intensos semestres que valeram por todo o curso que posteriormente só vieram a concluir na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2002. Envolvi-me com centro acadêmico de História (CAHIS UEMA-CESI) e com demais atividades do dia a dia do Centro Universitário, fiz amigos para esta e outras vidas, alguns *in memoriam*, vitimados pela Covid-19, além de laços de amizade, mesmo que a distância com as professoras M.Sc. Regina Celia Costa Lima, e, M.Sc. Margarida Chaves dos Santos Santos. Éramos farinha do mesmo saco, no bom sentido! Vivenciamos a experiência de conhecer o Parque Nacional da Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no Piauí. Nos envolvemos com o teatro, com os festivais locais, com toda aquela efervescência da juventude que traz consigo expectativas e ao mesmo tempo a falsa certeza de que o efêmero é eterno. E foi eterno... enquanto durou. Trigo, até amassar. Amassou. O encantamento passou. É momento de deixar a massa descansar.

Chegou um novo tempo e perdas repentinas associadas à falta de um equilíbrio emocional, que só adquirimos com o passar dos ciclos, me fez tomar a decisão de abandonar toda aquela trajetória em curso na universidade. Inclusive, também, a primeira experiência de assumir uma sala de aula como professor temporário na Escola Estadual Nascimento de Moraes, em Imperatriz, quando pude colocar em prática o que até então era uma brincadeira de infância, pois eu era um menino que brincava de ser professor. O adeus àquela cidade que me acolheu foi mais doloroso do que havia previsto. Novamente a cadeira do ônibus, o adeus aos amigos na estação rodoviária e a realidade: a massa do sonho, depois de pronta, precisa ser colocada na frigideira quente.

O ano é 1998, estou de volta à Bahia. Como não foi possível fazer transferência da graduação da Universidade Estadual do Maranhão fui para outra Instituição de Ensino Superior na Bahia, submeti-me a novo vestibular, desta vez na Universidade Federal da Bahia - UFBA, onde concluí minha trajetória de licenciado em História. Contudo, há caminhos e descaminhos desse período que são um capítulo à parte. Primeiramente, ao retornar do Maranhão, não vim direto para Salvador, retornei à casa de meus pais em Itamaraju, e nas incertezas do que faria, tive conhecimento da existência de uma residência estudantil na capital que era mantida pela prefeitura local, conhecida como REI - Residência Estudantil de Itamaraju, para que os filhos da terra, sem ter parentes ou outras formas de se manter pudessem ali ter um porto seguro para sua graduação. Desta forma, após idas e vindas a assistência social do município, e por engajamento de minha mãe, conseguimos a autorização para que eu pudesse vir para esse

espaço. Vim para Salvador com R\$50,00 (cinquenta reais) no bolso, uma cesta básica e muitos sonhos.

A residência à época ficava em uma travessa na região das Ubaranas, entre os bairros da Pituba, Amaralina e Nordeste de Amaralina. Um pequeno sobrado, aparentemente dos anos 60, que estava em péssimas condições. Não se conseguia entrar pela porta da frente devido a uma grande planta espinhosa, muito lixo espalhado pelo pátio, panelas sujas de molho aos fundos e falta de água com regularidade devido a uma bomba d'água que insistia em ter entrada de ar. O acolhimento pelos colegas de alojamento inicialmente fora protocolar, minha primeira noite, em um dos beliches do quarto masculino ao qual se dividia com mais três pessoas, fora de chuva na cidade e fui agraciado com uma goteira sobre meu rosto na madrugada. Boas-vindas à nova vida! Minha primeira iniciativa, como novo membro da comunidade, foi fazer uma limpeza na área externa, comprei sacos para lixo, cortei a planta espinhosa liberando a entrada da frente da casa, varri os corredores entorno da casa, lavei os pratos e panelas sujas, tirei o limo dos banheiros, organizei a biblioteca e ainda fiz o café da tarde. Qual minha surpresa que ao invés de um retorno positivo do grupo, o olhar foi de reprovação pela ação. Enfim, vida que segue. Com o tempo as arestas foram sendo aparadas, nos tornamos grandes amigos, idealizamos um jornal informativo sobre o que ocorria na residência para que os itamarajuenses soubessem no que estava sendo investido os tributos municipais.

Para sobreviver consegui inicialmente um trabalho em um bingo, já que na época era permitido, que funcionava no antigo Teatro Maria Bethânia, no bairro do Rio Vermelho, cantava as bolas sorteadas, trabalhava até de madrugada, para no dia seguinte estudar por conta própria para um novo vestibular. O odor da nicotina ficava impregnado em minhas roupas. Fui aprovado no vestibular de 1999 para ingresso na UFBA, num momento em que sofria críticas de alguns membros da residência que diziam que eu tinha vindo trabalhar, e não estudar, porque não estava matriculado em nenhum cursinho. Lembro que no dia que saiu o resultado, ele foi fixado no Pavilhão de Aulas da Federação - PAF. A ansiedade era tanta que mesmo sem dinheiro para o transporte, fui andando de Amaralina até a Federação para ver o resultado, quando vi meu nome publicado, uma mistura de alívio e perseverança ecoou, novamente lembranças da minha infância ressoavam, quando eu dizia, meu destino é Salvador. Matriculei-me no curso de História da Universidade Federal da Bahia, à época com duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado, fiz aproveitamento das disciplinas realizadas na UEMA, e meu primeiro semestre foi uma mistura de disciplinas com calouros e veteranos: História Medieval I, Antropologia do Folclore, Cultura Baiana...um universo novo pronto a ser explorado, aprendido. O primeiro contato com o Campus de São Lázaro, onde fica localizada a Faculdade

Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, foi um misto de decepção e encantamento. Um lindo casarão colonial com uma exuberante vista para o mar de Ondina e onde mais a vista alcança, com um entorno com salas precárias que alagam quando chove. Muitos micos pelo pátio de convivência comum com os estudantes de ciências sociais, filosofia, psicologia, museologia.

Para quem não conhece o Campi da UFBA, os diversos institutos, escolas, faculdades, ficam espalhados entre os bairros de Ondina, Federação, São Lázaro, Piedade, Graça, Vale do Canela, Canela, entre outros. Portanto, a depender das disciplinas inscritas há a necessidade de deslocamento entre os espaços, que pode ser feito a pé (na fé), com transporte particular ou público. Portanto, durante o período de realização do curso este circuito era feito com muita frequência.

Revisitando os registros da época, emergiram memórias como as aulas de História da Arte, da Escola de Belas Artes - EBA, com a professora Malie Kung Matsuda, em uma das provas realizada em 27 de outubro de 1999, há o registro feito por sua letra, ao lado de uma nota 10,0 (dez): “Parabéns! É um prazer tê-lo como aluno!”. Uma lágrima caiu nesse momento. Ou o trabalho final da disciplina de História Medieval I, com a professora Cristiana Lyrio Ximenes quando escrevi sobre: A influência dos Mosteiros no cotidiano da Idade Média segundo os escritos de “A Paixão de Abelardo e Heloísa”. Correspondência e traços Biográficos”, com tradução de Pinto de Aguiar (1956), onde se lê “excelente”. Em Teoria da Literatura I-A, a professora Sandra Gomes, apresentou-me os modelos de interpretação técnica da poesia, e relendo aqui algumas anotações de aula, percebo como em nossa trajetória, tudo acaba de certa forma convergindo: o objetivo do poeta, centrado em suas emoções; buscando entendê-las, e ainda, um trecho de Octavio Paz (1982, p. 42) que preconiza: com as vias de comunicação muradas, o poeta se vê sem linguagem na qual possa se apoiar, e o povo sem imagens nas quais se reconheça. Ou ainda quando, no ano de 2000, realizamos uma atividade acadêmica representando o texto teatral Escola de Mulheres, Molière (1622-1673), ao qual fui responsável por representar Arnolfo, protagonista orgulhoso e machista.

Muitas recordações e aprendizagem pela convivência com professores(as) como: Cássia Maria Muniz Carletto, Ubiratan Castro de Araujo, Jorge Novoa, Muniz, Hellen Melo, Ari Ott, João José Reis, entre tantos outros, mas com a licença de fazer um registro especial à professora Lina Aras, cujas aulas de História da América ainda ecoam em minhas lembranças sempre com reminiscências de saudade.

Ao término da graduação, já estava aprovado em um concurso público para professor da rede estadual da Bahia. Antes disso, ainda nos semestres finais, atuava como professor substituto com contrato temporário. Foram nesses anos de sala de aula, migrando de unidade

escolar em unidade escolar, por diferentes bairros da capital baiana, que fui aperfeiçoando a didática, o planejamento, as propostas e desafios de sala de aula, com o intuito de auxiliar estudantes na aprendizagem da História.

Enquanto exercia minha função como professor em sala de aula, uma inquietação começou a surgir em minha mente: desenvolver uma abordagem metodológica alternativa para complementar os métodos convencionais utilizados. Inicialmente, minha motivação residia na diversificação das aulas por meio de diferentes métodos, mas essa inquietação me acompanhou por um tempo até que, fortuitamente, uma ideia começou a me conduzir em direção ao meu desejo de implementar uma metodologia alternativa, introduzindo a poesia na aprendizagem da História.

O ano é 2006. Durante um intervalo na sala dos professores, entre desabafos e goles de café, uma colega de Língua Portuguesa solicitou uma colaboração para a contextualização histórica da Idade Média, uma vez que ela estava iniciando um trabalho sobre trovas com os estudantes da Primeira Série do Ensino Médio.

Dessa conversa informal surgiu o projeto “De onde vêm grandes ideias?”, que tinha por objetivo transformar o ensino de trovas em uma atividade instigante, que estimula os alunos a desenvolverem ideias e a colocá-las no papel em forma de rimas adequadas ao processo de produção poética contextualizada em termos históricos. Inicialmente, houve o envolvimento de 400 (quatrocentos) estudantes na atividade que, além de permitir o contato com a literatura medieval portuguesa, proporcionou a interdisciplinaridade com História e Arte, resultando em uma exposição denominada “Mostra Três em Um”.

Esta experiência, reportada na matéria “Literatura Medieval inspira trovas e estimula leitura no Colégio Rotary”, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 24 de outubro de 2006, na seção “Escola Destaque”, apresenta uma atividade realizada na unidade de ensino envolvendo Arte, História e Literatura Medieval, destacando o papel da produção literária como uma fonte essencial para a compreensão das dinâmicas socioculturais da Idade Média. O texto evidencia como as obras literárias do período não apenas refletem o contexto histórico em que foram produzidas, mas também contribuem ativamente para a construção de mentalidades, a transmissão de valores e a legitimação de estruturas de poder, ao retratar temas ligados à religiosidade, à organização feudal e às relações de vassalagem. A matéria, ainda, enfatiza a importância da abordagem interdisciplinar no estudo da História, argumentando que a análise de textos literários medievais possibilita uma interpretação mais ampla e complexa dos fenômenos históricos. Nesse sentido, destaca-se a literatura como um recurso que transcende sua função estética, configurando-se como um registro simbólico das tensões e

transformações sociais da época. Assim, o texto sugere que a integração entre História e Literatura não apenas enriquece o campo historiográfico, mas também potencializa práticas pedagógicas voltadas para o ensino crítico e reflexivo do passado.

Figura 3 - Matéria sobre a exposição “Mostra Três em Um”, realizada no Colégio Rotary em 2006



Fonte: Diário do estado da Bahia, edição:19253, 24/10/2006, p. 4

Com essa proposta pedagógica, nascia o embrião do que se tornaria, cerca de uma década depois, a Festa Literária do Colégio Estadual Rotary – FLICOR. O evento foi concebido com o objetivo de incentivar, produzir, publicar e difundir poesias e textos pessoais dos estudantes, estimulando a aprendizagem crítica e o desenvolvimento da escrita criativa. Esse movimento revelou-se uma oportunidade valiosa para adotar uma abordagem centrada na linguagem poética, capaz de estabelecer conexões significativas entre eventos históricos e conceitos presentes no currículo de História. A escrita poética, nesse contexto, emerge não apenas como uma expressão estética, mas como uma ferramenta pedagógica que potencializa a resignificação de saberes históricos e o engajamento dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

O marco inicial dessa trajetória foi a realização da I edição da FLICOR, inspirada em eventos literários nacionais, como a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP). A primeira

edição homenageou o poeta Fernando Pessoa e contou com diversas atividades interdisciplinares, promovendo o diálogo entre literatura, história e outras áreas do conhecimento no ambiente escolar. O sucesso da iniciativa impulsionou a continuidade do projeto, culminando na publicação do primeiro livro de autoria dos estudantes, intitulado “Seja Poesia”, lançado em 2018, durante a III edição da FLICOR. Essa obra representou um momento emblemático na valorização da escrita poética no Colégio Estadual Rotary, resultado do esforço coletivo de discentes, docentes e gestores, como Antônio Fernando Borges Leal e Telmira Monteiro da Silva. O livro materializa o potencial criativo dos jovens, promovendo a expressão de suas subjetividades e a reflexão crítica sobre suas vivências, fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoestima na comunidade escolar.

O êxito dessa experiência consolidou a FLICOR como um espaço permanente de valorização da produção literária estudantil. Em 2019, durante a IV edição do evento, foi lançado o livro “Entre Contos & Crônicas”, ampliando o escopo do projeto para além da poesia e estimulando a exploração da prosa e de outros gêneros narrativos. A obra revelou a capacidade dos estudantes de construir narrativas complexas, evidenciando o papel da literatura como um instrumento de interpretação da realidade.

O ano de 2021 representou um desafio singular para o projeto, em razão da pandemia de Covid-19 e das restrições impostas pelo isolamento social. No entanto, a produção literária não cessou. Pelo contrário, emergiu com ainda mais força na coletânea “Itapuãesia”, lançada durante a V edição da FLICOR. O livro simboliza uma forma de resistência poética e afetiva, conectando estudantes e professores em meio ao distanciamento físico, e demonstrando o poder da palavra escrita como elo entre experiências individuais e coletivas em tempos de crise.

Em 2022, o livro “Abaetés” aprofundou a relação entre a escrita poética e o território, resgatando memórias e narrativas locais vinculadas à Área de Proteção Ambiental das Dunas do Abaeté, situada nas proximidades da escola. A obra destacou a importância do pertencimento e da valorização da identidade cultural, promovendo uma reflexão crítica sobre o espaço vivido e suas múltiplas camadas de significados.

No ano seguinte, em 2023, a coletânea “(R)ex/sistências Femininas” trouxe à tona discussões sobre o protagonismo feminino, explorando reflexões críticas acerca da submissão da mulher frente às estruturas de poder patriarcais. Os textos poéticos, marcados por vozes potentes e sensíveis, traduziram em versos as vivências, memórias e resistências das estudantes, contribuindo para o debate sobre questões de gênero e para a construção de uma consciência crítica no ambiente escolar.

Durante esse período, assumi a gestão da unidade escolar, o que me afastou temporariamente da sala de aula. No entanto, essa nova posição permitiu que eu continuasse a fomentar o uso da escrita poética como instrumento de aprendizagem da História. Enquanto gestor, busquei consolidar o projeto, viabilizando a formalização das publicações e estabelecendo parcerias estratégicas. Destaco, nesse sentido, a colaboração com o ex-aluno Thiago Batista Americano da Costa, sócio de uma editora, que possibilitou a publicação dos textos produzidos em sala de aula com a curadoria dos professores colaboradores do projeto.

Assim, a FLICOR não se configura apenas como um evento literário anual, mas como um movimento pedagógico transformador, que redefine o papel da escola pública enquanto espaço de produção de saberes críticos e criativos. Ao longo de sua trajetória, o projeto demonstrou que a escrita poética, articulada ao ensino de História, potencializa a construção de identidades, o fortalecimento de vínculos comunitários e o desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo para uma educação emancipadora e sensível às múltiplas vozes da juventude.

Ainda dentro desse contexto, em 2022, com o desejo de aprimorar minha formação como professor de História, a descoberta do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA foi recebida com grande entusiasmo e expectativa. Reconheci que este programa poderia oferecer ferramentas e práticas para aprimorar minha prática e me proporcionar a oportunidade de, finalmente, formalizar esse exitoso projeto em diretrizes acadêmicas e, de forma didática, socializá-lo para que possa ser replicado em outras unidades escolares.

Fui aprovado e iniciei as aulas do programa em 2023, dando início ao processo de organização e atualização dos conhecimentos teóricos somados à experiência da sala de aula, imprescindíveis para que eu comesse a pôr em prática a sistematização e organização de nosso objeto de análise: a escrita poética como possibilidade para a aprendizagem da História.

Morando em Salvador, optei pelo programa da Universidade Federal de Sergipe - UFS, primeiramente pelo estímulo da colega egressa do curso Lídia Ramos do Nascimento e, também, porque meu espírito inquieto desejava ultrapassar os limites do território metropolitano e ter contato com outras realidades de ensino e aprendizagem. Fiz a escolha certa! No primeiro encontro, durante as apresentações do corpo docente do programa, um ato em particular me fez ter essa certeza. A professora Dra. Marizete Lucini, que não tive a

oportunidade de ser seu aluno, nos recepcionou com o vídeo “Folia de Rei - Gero Camilo e Luis Miranda - Aos “Baiano e Os Novos Caetanos”².

Muito pertinente, me identifiquei de imediato. Para andar, andei. Minhas aulas e atividades foram uma jornada desafiadora, pois saía de Salvador todos os domingos às 16:00 horas, chegava em Aracaju por volta das 22 horas, para as segundas e terças-feiras participarem das atividades no campus de São Cristóvão-SE, retornando à Salvador, para ministrar aulas de quarta à sexta-feira. Mas o sacrifício teve recompensas, pois a cada aula, fui convidado a questionar e refletir criticamente sobre os temas abordados, o que ampliou minha compreensão não apenas da História, mas também do processo de ensino e aprendizagem. As atividades desenvolvidas, sejam elas práticas ou teóricas, me permitiram integrar conceitos de maneira mais significativa, despertando em mim um sentimento de crescimento acadêmico e pessoal.

Destaco, por exemplo, a atividade de campo realizada em companhia do Professor Dr. Paulo Heimar Souto, desdobramento da disciplina Ensino de História: História Oral e Narrativa, ministrada em conjunto com este e os professores Dr. João Paulo Gama Oliveira e Dr. Joaquim Tavares da Conceição, ao qual realizamos uma atividade de extensão na região do Baixo São Francisco Sergipano entrevistando pescadores(as) locais. Do sentimento que emergiu dessa atividade, rascunhei no ônibus enquanto retornava para Salvador, um texto, que agora apresento por meio de uma transcrição:

Tocado pelo Rio

Em uma tarde cálida,
chegamos ao Baixo São Francisco,
onde o rio se impõe na paisagem
e a vida corre em suas margens.

Sob a sombra de uma cajazeira,
conhecemos Keké, o pescador,
alma alegre, receptiva,
cuja casa simples observa o Velho Chico passar.

Logo adiante, seu Dionizio,
com rugas marcadas pelo tempo,
nos recebe com sorriso e histórias
— um guardião de memórias.

Entre barcos e galinhas,
a oralidade flui,
lembranças de infância dura,
juventude sofrida,
resistência e luta.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCZHp7a-fiM>.

Do arroz à pesca,
do labor ao saber,
mesmo sem letras
aprendeu a construir barcos,
a navegar no próprio destino.

Na conversa, aromas surgem,
a xira temperada nos convida
a voltar, a provar,
a sentir mais do que ouvir.

Chuva cai, terra molhada,
o rio, antes vigoroso,
agora luta contra o tempo,
assoreado, esquecido.

Falamos de pesca, de fuga,
dos filhos que partem,
das políticas que não chegam,
do analfabeto que argumenta
e questiona seu próprio lugar.

E o rio nos chama de novo.
Pés na água,
sentimos sua força silenciosa,
sua resistência contra o capital.

Olhamos ao redor:
barro moldado, fé esculpida,
gente simples, olhos cansados,
mas que fazem a vida cantar.

Voltamos tocados,
pela terra, pelas águas,
pelas vozes, pela memória
que agora se faz História.
(Poesia autoral, 2023)

Como todo percurso, nem tudo é perfeito. Houve contratempos, descontentamentos, vontade de desistir, mas a união do grupo fortaleceu essa perseverança, cada um, à sua maneira, estimulou o outro a permanecer e a concluir o programa. Particularmente, o fato de ter ficado tanto tempo fora da academia, afinal conclui a licenciatura em História em 2002, sentia (sinto ainda) muita insegurança e tenho dificuldades em lidar com os longos silêncios, desta forma, em meio às incertezas se estava no caminho ou descaminho a descoberto ou a escondido, solicitei diplomaticamente, a troca de orientador, o que ocorreu sem maiores problemas, sendo recepcionado pelo professor Dr. José Vieira da Cruz, em cujas aulas de Seminários de Pesquisa, já havia me sinalizado leituras e possibilidades, que se confirmaram no presente processo ser a companhia ideal nesta douda jornada.

Assim, um dia, a lagarta se transforma em borboleta, o milho estoura e se torna pipoca, o verão se despede, mas nossas memórias, algumas preservadas, outras destinadas ao esquecimento, são as que realmente moldam este presente. E é nesse presente, dentro da sala de aula e no ambiente escolar, que elas ganham força e se tornam palpáveis, concretas. Afinal, o menino que “brincava” de ser professor, com a inocência dos primeiros gestos pedagógicos, cresceu, se graduou, acumulou experiências, vivências e saberes.

Agora, chega o momento de organizar esse conhecimento e compartilhá-lo. Não importa se ele será depositado numa prateleira, na estante empoeirada de uma biblioteca, ou guardado na nuvem de um repositório digital. O que realmente importa é que, em algum momento, alguém, movido por pesquisa ou até por mera curiosidade, encontrará esse trabalho e, talvez, se encante com esse caminho. O ciclo da aprendizagem é, assim, um eterno processo de transformação e renovação, onde cada palavra e cada reflexão deixada para trás pode, um dia, ser a chave que desperta novas descobertas, possíveis caminhos, inevitáveis retornos e acertados encontros. Sinto ainda as águas do Velho Chico nos meus pés. Não sou mais o mesmo, tampouco aquele rio. Aceita um sonho? Está quentinho.

1 DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA

A Literatura, musa livre e ousada,
toma os fatos e os veste com véus e cores,
dá voz a quem, no silêncio, se apagava,
torna reis e plebeus iguais nos clamores.

A História, mais centrada
 é a linha que costura o tecido,
 cada evento bordado com precisão.
 metodológica e científica, afasta-se da imaginação.

E assim caminham, lado a lado,
 o relato exato, a palavra adornada,
 o que foi e o que é moldado.
 (Poesia autoral, 2025)

1.1 IMITAÇÃO OU REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE?

A discussão sobre a relação entre Literatura e História remonta a Aristóteles (384- 322 a.C.), e tem, na *Poética* (335 a.C.), elementos essenciais para a compreensão e distinção entre essas duas áreas. O filósofo ressalta que não há uma diferenciação essencial entre elas, argumentando que a separação reside mais na forma de expressão do que na natureza intrínseca de suas obras. Ele afirma que, se um historiador escrevesse em verso, sua obra não deixaria de ser considerada História. Isso sugere que a distinção entre História e poesia não é meramente formal, mas sim relacionada ao conteúdo e à maneira como cada uma aborda os eventos (Aristóteles, 2020, p.31).

Por isso, sua obra oferece subsídios fundamentais para nossa reflexão acerca da interseção entre Literatura e História na aprendizagem histórica, ao reconhecer que, tanto o historiador quanto o poeta, lidam com narrativas sobre o passado. Sua afirmação é profunda e reveladora, destacando a natureza da representação da realidade na literatura e na História. Ao declarar que o historiador e o poeta não se distinguem pelo meio de expressão, seja prosa ou verso, mas sim pela natureza do que escrevem, o filósofo nos convida a refletir sobre os diferentes propósitos dessas formas de escrita.

O pensamento aristotélico é apresentado como uma tentativa de entender a representação artística, especialmente no contexto da poesia, sem impor-lhe critérios externos de verdade ou moralidade. Aristóteles reconhece a complexidade e a variedade da poesia, seja na forma trágica ou cômica, e a importância de compreender as diferentes manifestações artísticas dentro de suas próprias categorias (Aristóteles, 2020, p.31-32).

Ao afirmar que o historiador escreve sobre o que aconteceu e o poeta sobre o que poderia ter acontecido, Aristóteles destaca a diferença fundamental entre a interpretação dos registros dos passados pela História em oposição à imaginação criativa, livre e sem a necessária vinculação a registro por parte da escrita poesia. Enquanto o historiador se compromete em

relatar eventos reais e documentados, o poeta tem a liberdade de explorar possibilidades e criar narrativas fictícias, representações do possível. Essa distinção ressalta a natureza subjetiva da poesia em comparação com a objetividade que se espera da História (Aristóteles, 2020, p.31).

Além disso, a retórica de Aristóteles sugere que, embora tanto o historiador quanto o poeta estejam engajados na interpretação da realidade, suas abordagens são intrinsecamente dissemelhantes. O historiador busca capturar e demonstrar o passado conforme as fontes disponíveis, enquanto o poeta busca criar uma possível realidade através da imaginação e da expressão artística. Essa dualidade entre o que é e o que poderia ser destaca a riqueza e a complexidade da experiência humana, evidenciando como a literatura e a História oferecem perspectivas complementares sobre o mundo. Tal ponto de inflexão nos conduz a reconhecer e valorizar tanto a objetividade da História quanto a subjetividade da poesia. Ambas as formas de expressão desempenham papéis essenciais na cognição da condição humana e na construção do conhecimento. Ao compreender essa distinção entre o historiador e o poeta, somos incentivados a apreciar a diversidade de perspectivas que essas disciplinas oferecem e a reconhecer as relações possíveis entre as formas históricas e literárias. A este respeito, segundo Pinheiro e Freitas, as lições da Poética representavam “falas e atos possíveis” (verossímilhanças ou causais) de determinado grupo de pessoas (era universal). A História representava falas e atos de determinada pessoa (era individual)” (2022, p. 2).

Assim a teoria poética, depreendida da leitura de Aristóteles, não se apresenta como um tratado teórico sobre poesia, arte ou literatura. Seu propósito não é teorizar ou desenvolver argumentos sobre esses temas, mas sim oferecer orientações prescritivas para a criação artística. Aristóteles, ao escrever sobre poesia e tragédia, não se preocupa em discutir conceitos abstratos, mas sim, em fornecer diretrizes para a criação de obras literárias.

Para compreender suas ideias, é necessário retroceder e analisar o conceito de mimese proposto por Platão, que considerava a arte como uma imitação da realidade que afasta as pessoas da verdadeira realidade, perpetuando uma visão distorcida do mundo (Voigt; Rolla; Soerensen, 2015, p. 227). Essa visão negativa da arte levou Aristóteles a definir a autonomia da obra artística e a importância da verossimilhança, que é a capacidade do texto de ser julgado com base em sua coerência interna, não em sua correspondência com a realidade objetiva. Assim, um texto literário deve ser avaliado por sua consistência interna e sua capacidade de criar uma realidade possível dentro da obra, independentemente de sua conformidade com a realidade externa, porque os fatos passados podem ter sido forjados pelo poeta, aparecendo como verossímeis ou possíveis (Aristóteles, 2020, p.32).

Aristóteles destaca a importância da verossimilhança para a obra literária ao afirmar que é preferível o impossível verossímil ao possível incrível (Aristóteles, 2020, p. 84). A poesia, portanto, é mais filosófica e universal do que a História, pois lida com o que poderia ter acontecido, enquanto a História se restringe a interpretação do que aconteceu a partir dos registros conhecidos. Assim, um livro literário não precisa relatar eventos reais, mas sim criar uma narrativa convincente que explore as possibilidades do universo ficcional. Através dos versos, podemos compreender a cultura, os valores e as preocupações das pessoas que viveram antes de nós. A poesia, portanto, não é apenas uma expressão artística, mas também um espelho imaginativo da sociedade e uma janela para o passado ou para um futuro ficcional. Ela nos convida a explorar e apreciar a riqueza da experiência humana ao longo dos séculos.

Em paralelo a essa reflexão aristotélica, a poesia é uma forma de conhecimento que oferece uma representação da verdade que transcende a realidade tangível, permitindo-nos entender aspectos da existência humana de maneira empática e significativa. No entanto, essa visão não escapou das críticas de Platão (428-347 a.C.), que discorreu a poesia como sendo mera imitação. Em sua obra *A República* (século IV a.C.) argumenta que a poesia é uma forma inferior de conhecimento, pois os poetas seriam simples imitadores que não possuem um entendimento verdadeiro do que estão reproduzindo (Platão, 2001, p. 293).

O mero imitador, seja poeta ou pintor, produz o que está três vezes distante da verdade: uma imitação (pintura ou poema) de uma imitação (o objeto tal como percebido pelos sentidos, e não pela parte racional da alma) da realidade (a ideia). O objeto, seja uma cama ou um homem, não é perfeitamente real. Para Platão, a arte poética desvia a mente das formas ideais e imutáveis e, portanto, não deve ser permitida em uma sociedade ideal. Ele acredita que a poesia pode corromper a alma dos cidadãos, levando-os a se afastar da busca pela verdade e da contemplação das ideias puras (Platão, 2001, p. 293).

O pensamento de Platão sobre a arte é amplamente sustentado e enriquecido por diversos diálogos, oferecendo uma perspectiva complexa e multifacetada sobre o assunto. No diálogo *O Banquete* (380 a.C.), por exemplo, Platão enfatiza a necessidade de uma comunhão com o belo essencial, uma ideia contemplada pelo elemento racional, para a verdadeira criação artística. Nesse sentido, ele argumenta que a arte não deve se limitar a imitar objetos belos, mas sim buscar a realidade em sua essência (Tate, 2007, p. 152).

No *Górgias* (380 a.C.), o ateniense estabelece uma distinção entre os oradores, destacando a diferença entre o orador genuíno, cujo propósito é instruir sua audiência, e o poeta genuíno, que ainda está por surgir, como mencionado anteriormente na *República*. Essa

diferenciação ressalta a importância do conhecimento da verdade como base para a autêntica expressão artística (Tate, 2007, p. 152).

Da mesma forma, o diálogo *Fedro* (370 a.C.) contribui para essa discussão ao enfatizar que o verdadeiro poeta ou orador fundamenta suas composições em um conhecimento da verdade, destacando a superioridade do poeta genuíno sobre o mero imitador que carece de conhecimento e é apenas um negociante de palavras (Tate, 2007, p. 152).

Esses colóquios expandem significativamente nossa compreensão da posição de Platão em relação à arte, evidenciando a importância do acesso ao conhecimento verdadeiro como fundamento para a criação artística autêntica. O filósofo argumenta que a verdadeira arte não deve apenas imitar a realidade, mas sim buscar a verdade subjacente, transcendendo a mera representação superficial dos objetos belos, ou seja, que a arte genuína está intrinsecamente ligada ao conhecimento e à contemplação das formas ideais e eternas (Tate, 2007, p. 154).

Por seu turno, Aristóteles, em sua *Poética*, adota uma visão mais favorável à poesia. Ele reconhece o valor da arte como uma forma de catarse, capaz de proporcionar purificação emocional ao espectador. Para Aristóteles, a poesia não é apenas uma imitação superficial, mas uma representação da natureza humana e das emoções. Ao prospectar o que “poderia ter acontecido”, a poesia apresenta possibilidades e lança novas perspectivas. Esses dois pontos de vista contrastantes lançam luz sobre a complexidade da relação entre Literatura, História e conhecimento. Enquanto Aristóteles valoriza a capacidade da poesia de nos ajudar a compreender a vida e o mundo que nos cerca, Platão alerta para os perigos da imitação artística, argumentando que ela pode nos afastar da verdadeira compreensão e do desenvolvimento moral (Tate, 2007, p. 153).

A abordagem de Aristóteles à tragédia também é contrastada com a visão de Platão, especialmente em relação à educação. Enquanto Platão via a poesia como perniciosa para a educação dos jovens, Aristóteles (2020, p.87) exprime essas maneiras diversas por meio da elocução, que comporta a glosa, a metáfora e muitas outras modificações dos termos, como as admitimos nos poetas.

Na perspectiva da intersecção entre Literatura e História, essa dicotomia entre Aristóteles e Platão nos lembra da importância de questionar e refletir sobre o papel da poesia na construção do conhecimento histórico. Enquanto a poesia pode fornecer uma lente única para examinar o passado e compreender as experiências humanas ao longo do tempo, também levanta questões sobre a natureza da representação e da interpretação histórica. Através desse diálogo entre esses grandes filósofos, somos instigados a explorar criticamente o poder e os

limites da poesia na aprendizagem da História, reconhecendo sua capacidade tanto de refletir quanto de limitar nossa compreensão do passado.

A contribuição de Aristóteles para o estudo do fenômeno poético foi significativa, sendo sua obra uma fonte crucial de teorias sobre o assunto até o século XVIII. Posteriormente, o surgimento do romantismo representou uma ruptura com as estruturas clássicas e possibilitou uma nova abordagem ao fenômeno poético. Essa mudança foi impulsionada por pesquisas teóricas realizadas, principalmente, no contexto da cultura anglo-saxônica, com destaque para as análises de Hegel (1770-1831), que compreende a poesia como residindo no domínio da representação, caracterizando-se por sua riqueza e diversidade. A linguagem é o meio pelo qual ela se manifesta, sendo seu elemento fundamental a expressão poética.

Após essa excursão pelo desenvolvimento do pensamento poético, desde Aristóteles até o romantismo, observamos uma evolução que vai além da mera imitação ou representação da realidade. O romantismo, ao desafiar as estruturas clássicas, ampliou a compreensão da poesia, reconhecendo-a não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um meio de reflexão sobre a condição humana e sua relação com o universo. Geralmente, tal análise nos auxilia a situar a poesia dentro de um contexto filosófico mais amplo, destacando seu papel na articulação do espírito humano e na busca pela verdade. Assim, ao considerarmos a evolução do pensamento sobre o fenômeno poético, podemos perceber que a poesia transcende a mera imitação ou representação da realidade, tornando-se um meio de acesso às aspirações e inspirações universais da existência humana, possibilitando estabelecer valores de significado e significante na aprendizagem da História.

Na perspectiva de Aristóteles, a poesia pode ser efetivamente utilizada na aprendizagem da História por meio de sua capacidade de representar o universal, enquanto a História se ocupa do particular. Em sua obra *Poética*, Aristóteles argumenta que, enquanto o historiador narra o que aconteceu, o poeta trabalha com o que poderia ter acontecido, explorando as possibilidades humanas e os significados subjacentes aos eventos. Essa abordagem permite que a poesia vá além da simples descrição factual, promovendo a compreensão das motivações, emoções e contextos que moldam as ações humanas. No ensino de História, essa perspectiva pode ser aplicada ao incentivar os estudantes a produzirem textos poéticos que reinterpretam eventos históricos, focando não apenas nos fatos, mas também nas experiências subjetivas e nas dimensões simbólicas desses acontecimentos. Ao escrever poemas, os alunos exercitam a empatia histórica, colocando-se no lugar de personagens históricos e explorando sentimentos, conflitos e dilemas que não estão explicitamente registrados nas fontes tradicionais. Isso contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, pois os estudantes são

desafiados a analisar o passado de forma mais sensível e criativa, articulando o conhecimento factual com a imaginação e a interpretação. Ademais, os fatos do passado só podem ser trazidos ao presente mediante uma ordenação de perspectivas chamada “história”, e esta tem diferentes perspectivas, malgrado o conjunto de fatos (Rüsen, 2001, p. 110).

A trajetória do pensamento poético, desde Aristóteles até o romantismo, revela a complexidade e a profundidade da poesia enquanto fenômeno estético e cognitivo. A compreensão aristotélica da poesia como uma forma de representar o universal destaca seu potencial pedagógico no ensino de História, ao permitir que os estudantes transcendam a mera reprodução factual e explorem as dimensões humanas dos eventos históricos. O romantismo, ao enfatizar a subjetividade e a expressão individual, amplia ainda mais essa perspectiva, mostrando que a poesia pode ser um canal para a reflexão crítica e a construção de significados históricos. Assim, integrar a poesia ao ensino de História não é apenas uma estratégia para tornar o aprendizado mais dinâmico, mas uma proposta efetiva de desenvolvimento da consciência histórica. A poesia, nesse contexto, funciona como uma ponte entre o passado e o presente, entre o factual e o possível, promovendo uma aprendizagem histórica que valoriza tanto o rigor analítico quanto a sensibilidade interpretativa.

Após essa excursão pelo desenvolvimento do pensamento poético, desde Aristóteles até o romantismo, observamos uma evolução que vai além da mera imitação ou representação da realidade. O romantismo, ao desafiar as estruturas clássicas, ampliou a compreensão da poesia, reconhecendo-a não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um meio de reflexão sobre a condição humana e sua relação com o universo. Assim, ao considerarmos a evolução do pensamento sobre o fenômeno poético, podemos perceber que a poesia transcende a mera imitação ou representação da realidade, tornando-se um meio de acesso às aspirações e inspirações universais da existência humana, possibilitando estabelecer valores de significado e significante na aprendizagem da História.

A poesia, ao acessar aspirações e inspirações universais da existência humana, conecta o indivíduo a experiências que transcendem o tempo e o espaço, permitindo uma compreensão mais profunda dos sentimentos, valores e dilemas que atravessam diferentes contextos históricos. No ensino de História, isso se traduz na capacidade da poesia de atribuir significado aos eventos passados, não apenas pelo que eles representam factual ou cronologicamente, mas pelo que despertam em termos de reflexão crítica e empatia. O “valor de significado” refere-se à interpretação simbólica e emocional que a poesia oferece, enquanto o “significante” diz respeito às formas expressivas que ela utiliza para transmitir essas ideias. Assim, a poesia não

apenas ilustra o passado, mas o ressignifica, tornando-o mais acessível e relevante para o presente.

1.2 HISTÓRIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE

A escrita, seja evocada pelo versículo do apóstolo João, de que “No princípio era o verbo [...]” (Bíblia, João, 1:1), seja pelo seu surgimento no contexto do desenvolvimento da agricultura, desempenha um papel fundamental na história humana. O aumento das reservas alimentares possibilitado pela agricultura permitiu uma maior especialização das atividades artesanais e técnicas, levando a uma complexa divisão social do trabalho. Esse fenômeno cultural foi acompanhado por uma aceleração nas descobertas e invenções decisivas que moldaram as épocas subsequentes (Bakos; Castro; Pires, 2000, p. 172).

Sem a palavra, seu significante e significado, o instinto humano de registrar e perpetuar sua narrativa cotidiana seria reduzido a lembranças difusas. É importante esclarecer que não estamos desqualificando a importância das imagens ou da tradição oral; afinal, a representação simbólica antecede a escrita, prescinde a transmissão e recepção da mensagem, a fala e os gestos. No entanto, a palavra escrita possui a notável habilidade de conservar e perpetuar informações em perspectivas variadas, descortinando novas possibilidades para aprender e pensar. Contudo, não é o propósito deste trabalho esgotar ou discorrer sob essa genealogia. Por isso, avançaremos no tempo até as civilizações clássicas.

Desde o início, a Literatura e a História são cúmplices, no bom sentido, seja por meio das belas letras, da retórica ou, ainda, a poesia. Foram vinte e cinco séculos de uma relação cujo divórcio ocorreu apenas no século XIX, por um motivo, mais que justificável, para que a História se tornasse ciência e pudesse cumprir com sua interpretação do passado.

A inclinação poética de Heródoto atraiu críticas contundentes, pois ele priorizava uma narrativa repleta de elementos fabulosos em detrimento de uma historiografia sóbria (Jablonka, 2020, p.40). Essa controvérsia entre os historiadores levou ao surgimento de um ideal oposto: a História-verdade, desprovida de qualquer forma de entretenimento, e a História-poesia, que adotava uma abordagem teatralizada e repleta de seduções enganosas.

No entanto, a História não deveria buscar encantar e emocionar; seu objetivo era exclusivamente revelar a “verdade”. Embora possa haver uma distinção entre o efeito puramente estético e o relato edificante, o cerne da questão reside na regra que os historiadores estabeleceram para si mesmos, apenas para transgredi-la posteriormente: evitar qualquer forma

de encenação, emoção ou espetáculo. Essa concepção, representada pela corrente da História-ciência, carrega consigo uma desconfiança em relação à linguagem, ao verbo envolvente e sedutor que acaba dominando a atenção, deixando em segundo plano a realidade (Jablonka, 2020, p.43).

Desta maneira, é importante ressaltar que a literatura, e, dentro dela, a poesia, oferece uma perspectiva subjetiva e emocional sobre os eventos históricos. Enquanto o historiador se esforça para relatar os fatos conforme aconteceram, o poeta tem liberdade para explorar possibilidades e interpretações alternativas, criando uma narrativa que vai além dos registros objetivos. Essa capacidade da poesia de representar o que “poderia ter acontecido” estimula a imaginação dos alunos e os convida a pensar criticamente sobre diferentes aspectos e interpretações da História.

Além disso, a poesia, com sua linguagem simbólica e estilística, pode transmitir emoções e atmosferas que não são facilmente capturadas pela prosa histórica. Isso permite que os alunos se envolvam de maneira empática e pessoal com os eventos históricos, desenvolvendo empatia e compreensão pelas experiências das pessoas do passado. No elogio, o historiador encontra a função arcaica do poeta distribuidor de memória, e a “verdade” que transmite, *aletheia*, acaba sendo a negação do esquecimento, *lethe* (Jablonka, 2020, p.49).

Outro ponto relevante é que a poesia muitas vezes aborda temas universais e atemporais, conectando os discentes não apenas com o passado, mas também com questões e dilemas humanos que permanecem relevantes ao longo do tempo. Ao explorar poemas que tratam de temas históricos, eles podem relacionar essas questões ao seu próprio contexto e compreender como o passado continua a influenciar o presente.

Desde então, a separação e o entrecruzamento desses campos têm sido temas de reflexão contínua, permeando objetos de análise teórica e estrutural como por exemplo a interdisciplinaridade presente na História Nova (Le Goff, 1990, p. 26) e o conhecimento histórico através de obras de mestres da historiografia europeia presentes na proposta da Meta-História (White, 1992, p.17).

A renovação da ciência histórica no século XX marcou um ponto de inflexão na disciplina, caracterizada pela ampliação do universo documental. Essa ampliação é crucial para o avanço da História, pois o vasto espectro de fontes disponíveis hoje, que abrangem desde detalhes da vida cotidiana até expressões culturais diversas como mídias, arquitetura e tradições orais, oferece uma riqueza de informações sem precedentes. Esse fenômeno é muitas vezes associado à Escola dos Annales, que revolucionou a prática historiográfica ao encorajar os historiadores a explorarem uma variedade de fontes, incluindo não apenas documentos

escritos tradicionais, mas também artefatos materiais, testemunhos orais e outras formas de evidência (Cordeiro Jr. 2010, p. 69-92).

Essa abordagem multifacetada permite uma compreensão holística e abrangente das manifestações humanas ao longo do tempo, desafiando os historiadores a reavaliar constantemente seus métodos e perspectivas. Essa “revolução documental” implica, portanto, não apenas uma mudança na disponibilidade de fontes, mas também uma transformação na forma como os historiadores concebem e interpretam o passado.

Nesse diapasão, Nicolau Sevcenko (2003) analisa objetivamente nossa *Belle Époque*, especialmente no campo das ideias. Seu foco recai sobre duas figuras aparentemente marginalizadas tanto política quanto intelectualmente, a exemplo de Euclides da Cunha (1866-1909) e Lima Barreto (1881-1922). Ao examinar as contribuições desses autores, Sevcenko destaca não apenas suas realizações literárias, mas também o papel crucial que desempenharam na articulação das tensões sociais e culturais da época. Essa abordagem amplia nossa compreensão da interseção entre literatura e História, evidenciando como as obras literárias podem servir como documentos históricos, capturando e refletindo as complexidades de uma determinada época ou sociedade.

Para Sevcenko, a linguagem é onímoda, ou seja, assume muitos modos e interpretações, sua natureza oscilante entre o palpável e o impalpável, simultaneamente material e imaterial, atrai tanto o literato quanto os poetas. O discurso é o centro de convergência e emanção de toda sorte de enquadramentos de valor e hierarquias, articulando-se em função de regras e formas convencionais. Dentre essas formas que assume a produção discursiva e que interessa à nossa argumentação. Neste sentido, “[...] enquanto a historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir a-ser.” (Sevcenko. 2003, p.29-30).

No excerto em questão, Sevcenko destaca características distintas e complementares. O autor sugere que o estudo da literatura dentro de uma pesquisa historiográfica é permeado por significados peculiares, caracterizando-se mais como um desejo de mudança do que como uma busca pela permanência. A história não somente conta, não somente representa ações, mas recorre a “efeitos de presença” que, abolindo toda a distância entre o objeto e o leitor, colocam-no diretamente em contato com a “realidade” (Jablonka, 2020, p.163).

Nesse sentido, a literatura desempenha o papel de testemunho das aspirações humanas que não se materializaram, revelando histórias que não ocorreram e possibilidades que não se concretizaram. Ela reflete não apenas a realidade factual, mas também os sonhos, fantasias e expectativas dos indivíduos e da sociedade em geral. Entretanto, há uma diferença entre o

verossímil poético, trágico ou romanesco e o verossímil histórico. Em História, existem vários graus de verossimilhança: o plausível é uma possibilidade mais sólida do que as outras, ou seja, a hipótese que mais resistiu às evidências e análises (Jablonka, 2020, p.260).

O romance no século XIX permitiu aos leitores decifram o social e compreenderem as perturbações que o afetam, mas atualmente a ficção não é suficiente para compreender um mundo que se tornou opaco a si mesmo. O acadêmico acredita que o pesquisador pode se expressar como escritor e o escritor pode transmitir algo verdadeiro como pesquisador, pois a realidade é uma ideia em constante evolução (Jablonka, 2020, p.74-81).

Além disso, a literatura também permite ao historiador acessar aspectos emocionais e subjetivos da experiência humana, proporcionando uma compreensão não perceptível no primeiro plano e empática dos eventos históricos. Por meio de personagens, cenários e tramas ficcionais, a literatura nos convida a mergulhar nas complexidades da condição humana e a refletir sobre as vicissitudes da existência.

Retomando a investigação do professor Ivan Jablonka (2020), avançaremos ao ponto da proposição de uma redefinição das fronteiras entre História e Literatura. Na primeira parte de sua obra, intitulada *A Grande Separação*, o autor explora o divórcio entre História e Literatura que ocorreu no século XIX, considerado um rompimento antinatural. Ao longo do texto, ele examina as diferentes abordagens adotadas pela História e pela Literatura no decorrer dos séculos, destacando como essas duas disciplinas costumavam estar entrelaçadas antes dessa separação. O autor discute como os historiadores da antiguidade até o século XVIII frequentemente recorriam à poesia, ao mito e à ficção para construir narrativas históricas e transmitir suas interpretações do passado.

No entanto, com o advento do positivismo, o autor declara que na busca por objetividade e cientificidade na História houve uma crescente distinção entre a disciplina acadêmica da História e a Literatura como forma de expressão artística. Argumenta que essa separação foi artificial e prejudicial, resultando em uma visão limitada e unidimensional da História. Ele defende a ideia de que a literatura desempenha o papel de criação mais significativo sobre o passado, ressaltando a importância de reintegrar as abordagens literárias na prática histórica.

Jablonka (2020) sustenta que, ao conciliar no texto diferentes experiências de saber e de escrita, os historiadores se abrem para novas experiências de narrativa. Em vez de simplesmente apresentar uma lista de fatos objetivos, as narrativas históricas podem se transformar em relatos significativos, capazes de transmitir as experiências humanas de forma

mais vívida e emocional. O historiador, com as ferramentas que dispõe, não encontra razão para se privar do auxílio das artes.

Essa perspectiva sugere que a literatura vai além de mero entretenimento ou expressão artística, tornando-se uma ferramenta expressiva para a compreensão do passado. Ao explorar personagens, diálogos e descrições vívidas, os historiadores conseguem criar narrativas que permitem aos leitores se conectarem emocionalmente com os eventos históricos e seus protagonistas. Assim, a literatura assume uma dimensão de História, oferecendo valiosas reflexões sobre a natureza humana e a complexidade do passado.

No entanto, a relação entre História e Literatura não se dá de maneira unilateral. Antônio Candido (2000, p.17-22) argumenta que a literatura não apenas reflete a sociedade, mas também atua sobre ela, influenciando valores, visões de mundo e a própria construção da memória histórica. Para o autor, a literatura é um “sistema simbólico de comunicação inter-humana”, e sua repercussão não pode ser dissociada do processo de produção, pois a obra literária só se completa quando exerce impacto sobre o meio social. Essa perspectiva dialética nos permite compreender que a literatura não apenas registra aspectos históricos, mas também os interpreta e os ressignifica, influenciando a maneira como diferentes grupos compreendem o passado. Por outro lado, Jablonka levanta a questão de saber se a História pode ser considerada uma forma de literatura ao incorporar elementos literários em sua escrita. Ele argumenta que, ao adotar uma abordagem mais criativa, os historiadores conseguem produzir narrativas que rivalizam com as melhores obras de ficção em termos de poder narrativo e impacto emocional. Em vez de se limitarem a uma narrativa árida e objetiva dos eventos passados, os historiadores podem tornar a História mais acessível e envolvente para o público em geral, utilizando técnicas que enriquecem a experiência do leitor (Jablonka, 2020, p. 104-114).

Para Cândido (2000), a literatura, ao mesmo tempo que representa a realidade social, também a transforma, pois sua recepção não ocorre de maneira passiva. Assim, ao incorporar estratégias narrativas da literatura, a História amplia seu alcance e complexidade sem perder seu compromisso epistemológico. Para ele, a literatura não se limita a registrar a sociedade, mas age sobre ela, influenciando ideias, valores e modos de interpretar o mundo (2000, p. 22). Da mesma forma, a escrita da História pode se valer de recursos literários para dar inteligibilidade ao passado, tornando-o acessível e significativo para diferentes públicos. Por essa ótica, Jablonka propõe, na segunda parte de seu estudo, uma redefinição do conceito de História, distanciando-se da visão tradicional e aproximando-a da Literatura. Segundo o autor, a História não deve se limitar apenas a um conjunto de fatos objetivos, mas deve ser

compreendida como uma narrativa que atribui significado a esses fatos. Ele ressalta a importância da subjetividade na escrita histórica e defende a incorporação da imaginação e da criatividade pelos historiadores, a fim de criar uma História mais abrangente e envolvente.

Além disso, tanto Sevcenko (2003) quanto Jablonka (2020) ressaltam a necessidade de evitar regressões à mera ficção ou dissolução na virada linguística, destacando a importância de manter a integridade epistemológica tanto da História quanto da Literatura. Enquanto esta inspira possibilidades sobre a natureza humana, aquela desempenha um papel crucial como serviço público, ajudando a compreender a origem e a identidade da humanidade. Nesse sentido, há uma zona de interseção entre ambas, em que suas pertinências se tornam indefinidas, mas que, também, contribuem para a compreensão do mundo e da condição humana. Portanto, ao reconhecermos a complementaridade entre História e Literatura, podemos enriquecer nossa compreensão do passado e do presente, aproximando-nos das experiências humanas de maneira mais significativa. A interseção entre esses campos disciplinares nos convida a explorar novas formas de narrar o passado e as perspectivas que cada uma oferece, promovendo um diálogo frutífero entre a razão histórica e a imaginação literária.

Por fim, distinguindo História e Literatura, é importante ressaltar que a História é uma atividade intelectual definida por uma abordagem científica voltada para a compreensão das ações humanas ao longo do tempo. A História não se limita a fábulas, glorificações ou denúncias; é, dentre outras tantas acepções, "ciência do passado, ciência do presente" (Jablonka, 2020, p. 174). A Literatura, por outro lado, é uma forma de expressão artística que busca explorar emoções, linguagem e estética. Embora a literatura possa abordar temas históricos e oferecer subsídios sobre o passado, ela não segue necessariamente as mesmas rigorosidades metodológicas da pesquisa histórica (Jablonka, 2020, p. 259-260).

Antonio Candido (2000, p. 17-22) reforça essa distinção ao afirmar que a literatura, ainda que profundamente enraizada no meio social, não pode ser reduzida a um mero reflexo da realidade. Ela é, antes, um campo autônomo que dialoga com as estruturas sociais, mas que também possui sua própria lógica interna de criação e recepção. Essa concepção permite compreender que, embora História e Literatura possam compartilhar elementos narrativos, suas finalidades e métodos permanecem distintos.

Em última análise, a interseção entre Literatura e História nos leva a questionar as fronteiras entre essas disciplinas e a reconhecer sua natureza intrinsecamente interconectada. Enquanto a Literatura pode servir como uma forma de História, oferecendo uma visão única e emocional do passado, a História também pode incorporar elementos literários e criativos para

enriquecer suas narrativas. Essa reflexão nos convida a repensar nossas concepções tradicionais de Literatura e História, reconhecendo a riqueza e a complexidade de suas relações e ampliando nossa compreensão das experiências, vivências e saberes humanos ao longo do tempo.

1.3 FUNDAMENTOS E SABERES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A utilização da poesia no ensino de História pode ser justificada metodologicamente com base nas perspectivas teóricas de Paul Ricoeur (2010), Michel de Certeau (1998) e Marc Bloch (2001). O primeiro deles, Paul Ricoeur, filósofo francês, propõe uma hermenêutica da ação e da narrativa, destacando que a compreensão da História envolve a interpretação de eventos passados a partir de uma perspectiva atual. Ele argumenta que a narrativa é fundamental para dar sentido à experiência humana e que os textos literários podem ajudar a revelar aspectos da História que não são acessíveis por meio de outras fontes. Portanto, a poesia pode ser vista como uma forma de narrativa que estimula a reflexão e a interpretação dos eventos históricos. A partir de Aristóteles, Ricoeur entende que a narrativa possui duas dimensões: o *muthos*, acontecimento, e a *mimese*, ação. Isto é, o *muthos*, aquilo que foi falado, seria o resultado da performance de falar, a ação significativa, como o “braço movido” e “mover o braço” (Ricoeur, 2010, p. 61).

Michel de Certeau (1998) por meio de uma abordagem sobre uma cultura ordinária se referindo aos sujeitos enquanto heróis anônimos, os quais são simultaneamente, segundo o autor, “Cada um” e “Ninguém”. Entretanto, esse “Ninguém” também pode ser produtor de uma literatura, “mesmo que destituída de rigor” (Certeau, 1998, p. 105), pois é no cotidiano que as inúmeras práticas sociais se materializam e constituem a essência de cada indivíduo que, embora singular, constitui-se de pluralidades.

Aplicando essa lógica à poesia, podemos entender que a criação poética permite aos alunos transformarem o conhecimento histórico em uma jornada pessoal e coletiva. A poesia se torna um meio para os estudantes explorarem e expressarem suas percepções e emoções relacionadas aos eventos históricos, prospectando uma conexão subjetiva com o passado. Um lugar é a ordem, seja qual for, segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Portanto, o pertencimento e a identidade coexistem nesse cotidiano que, uma vez estimulado, contribui com a epistêmica, isto é, o conhecimento (Certeau, 1998, p. 201).

Marc Bloch, historiador francês, destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar e crítica para o estudo da História. Ele reconhece que a literatura pode fornecer

uma visão complementar às fontes históricas tradicionais, como documentos escritos. Considerar a História apenas como uma ciência do passado resultaria em uma narração desordenada de eventos que teriam em comum apenas o fato de terem ocorrido aproximadamente ao mesmo tempo. Em contraste, entender a História como “a ciência dos homens no tempo” abre novas possibilidades para viver, pensar e ensinar a História. Nesse sentido, Bloch (2001, p.52-53) defende que o objetivo central da História é compreender as ações dos homens, e por extensão das mulheres, ao longo do tempo. No entanto, essa compreensão não é uma tarefa simples. Ela exige esforço tanto do historiador-pesquisador quanto do docente-historiador, pois implica descobrir e se dedicar à História como ciência e, também, como prática de ensino. Por isso, defendemos que, através da poesia, os estudantes podem explorar as emoções, as perspectivas subjetivas e as representações artísticas relacionadas aos eventos históricos, ampliando assim sua compreensão do passado, da sociedade e do mundo em que vivem.

Esses três autores convergem em suas visões ao reconhecerem a importância da narrativa, da subjetividade e da interpretação na construção do conhecimento histórico, assim como a contribuição da Literatura e da poesia para essa compreensão. Além dessas perspectivas, Jörn Rüsen (2001) acrescenta a esta compreensão o argumento de que a aprendizagem histórica vai além do simples conhecimento de fatos do passado. Ela, a aprendizagem, é um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, moldando a consciência histórica dos indivíduos e explora habilidades mentais necessárias para lidar com o passado e modelos de interpretação histórica, proporcionando uma base para entender como os alunos podem processar e integrar informações históricas. O passado só se torna história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam reflexivamente sobre ele (Rüsen (2001, p.68).

Assim, em diálogo com este arco de compreensões, o exercício pedagógico de integrar a poesia no ensino de História pode ser uma maneira eficaz de estimular essas operações mentais e formas de aprendizagem, proporcionando aos estudantes um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, moldando a consciência histórica dos indivíduos.

No contexto da didática da História, tem-se observado uma crescente disponibilidade de textos de Jörn Rüsen, especialmente graças às iniciativas do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR). Entre essas publicações, destacam-se obras como *Jörn Rüsen e o ensino de História*, organizado por M. A. Schmidt, I. Barca e E. R. Martins,

editora UFPR, 2010, e *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*, publicado em Curitiba-PR, em 2012.

O mencionado catedrático alemão dedica seus esforços para influenciar pesquisadores, historiadores e professores sobre a importância de direcionar seus estudos para a consciência histórica, a fim de entender os processos cognitivos que ela influencia. A consciência histórica, na definição de Rüsen (2010a, p.57), “[...] é a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Ele propõe que tanto o trabalho científico quanto o didático sejam orientados pelos desafios enfrentados na prática cotidiana, para ele,

[...] teoria da História e a didática da História possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a História como a ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da História e a didática da História convergem, assim, nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática da História pelas chances de aprendizado da consciência histórica. Ambas estão intimamente interligadas, mas não são idênticas. A teoria da História cuida das questões didáticas na medida exata em que são necessárias ao esclarecimento do processo científico de conhecimento (Rüsen. 2010, p. 93).

Essa distinção ressalta a complementaridade entre os dois campos, em que a teoria fundamenta a prática educativa, e esta, por sua vez, alimenta a reflexão teórica. Assim, a interligação entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento tanto da pesquisa histórica quanto do ensino da História, proporcionando uma compreensão intrínseca e crítica dos processos históricos.

Para Gagnebin (2009, 110-111) a escrita tem sido historicamente uma das metáforas mais poderosas para a compreensão da memória e da lembrança. Desde as inscrições em estelas funerárias até os registros digitais efêmeros da contemporaneidade, como e-mails que logo se apagam, a escrita representa um rastro deixado pela humanidade sobre sua própria existência. Essa associação entre escrita e memória não é recente, sendo recorrente em diferentes momentos históricos, passando pelos papiros, palimpsestos, as tábuas de cera aristotélicas, o conceito freudiano do bloco mágico e chegando às bibliotecas que resguardam registros da cultura e do pensamento humano. Mesmo em uma era marcada pelo predomínio das imagens,

a escrita continua sendo a principal referência quando se busca compreender os processos de recordar e esquecer.

Tal predominância da metáfora da escrita pode estar relacionada ao seu caráter menos imediato e mais interpretativo em comparação com a imagem. Nos sistemas alfabéticos, a escrita permite um distanciamento da materialidade do real, o que a torna um veículo mais flexível para a construção de narrativas. Ao transcrever a oralidade e fixar relatos, a escrita possibilita a organização do fluxo narrativo que constitui tanto a memória individual quanto a coletiva, sendo, assim, um elemento fundamental na construção das identidades e das tradições culturais. Assim, ao integrar a poesia ao ensino de História, fortalecemos a relação entre memória, identidade e narrativa, tornando a aprendizagem mais significativa. A escrita poética não apenas estimula a lembrança de acontecimentos passados, mas também favorece a reflexão sobre a construção identitária e possibilita a criação de novas narrativas que desafiam interpretações históricas hegemônicas. Dessa forma, essa abordagem não só amplia a compreensão da História em uma perspectiva temporal, como também contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, incentivando um olhar crítico e reflexivo sobre o passado e suas conexões com o presente.

Ao integrar e conectar os principais conceitos desenvolvidos ao longo de sua carreira – como consciência, cultura, narrativa e aprendizagem histórica, além de teoria e didática da História – Rüsen (2010) nos oferece a oportunidade de entender diferentes maneiras de dar sentido à experiência humana ou até mesmo de reconhecer as dificuldades nesse processo. Sua abordagem historicista, enraizada em uma hermenêutica cultural que valoriza a condição humana, nos convida a contemplar uma teoria da História inclusiva e busca enriquecer a construção de significados em seus estudos para professores e professoras que desejam promover o desenvolvimento da consciência histórica de seus alunos.

Ademais, saberes como a memória, a identidade e a narrativa também são referências e compõem o suporte teórico-metodológico da presente abordagem, nas seguintes perspectivas: no entendimento de Pollak (1992), a memória, tanto individual quanto coletiva, é constituída por eventos, pessoas e lugares. Ela abrange experiências pessoais vivenciadas diretamente, assim como aquelas vividas pelo grupo ao qual pertencemos, resultando em uma memória “herdada” (1989, p. 4).

Esse processo de interação é permeado por silêncios, esquecimentos e disputas que refletem o poder e as tensões dentro de um grupo social. No contexto da pesquisa, a poesia emerge como uma ferramenta que estimula a evocação dessas memórias, tanto individuais quanto coletivas, permitindo que narrativas ocultas ou marginalizadas ganhem espaço no

processo educacional. Ainda nessa proposição de conformação das memórias coletivas e identidades, Stuart Hall (2020, p. 11), por sua vez, propõe que a identidade é um processo inacabado, uma articulação contínua entre o sujeito e as práticas culturais e discursivas. Ele destaca que a identidade é formada por meio de diferenças e exclusões, sendo constantemente reconstruída em resposta a novos contextos históricos e sociais.

A proposição da utilização da escrita poética, como meio de dar voz às “memórias subterrâneas” descritas por Pollak (1989), permite a recuperação de narrativas historicamente silenciadas ou marginalizadas, contribuindo para uma construção histórica de inclusão e criticidade. Uma vez que essas memórias, muitas vezes submersas ou apagadas pela memória oficial, surgem em momentos de crise ou quando grupos minoritários contestam as versões dominantes. A poesia, ao evocar essas memórias, oferece um espaço para que os alunos resgatem e reinterpretem o passado de maneiras mais complexas e plurais.

Complementarmente, a memória, na perspectiva de Maurice Halbwachs (2006, p.39-40), não é apenas um processo individual, mas sim uma construção coletiva. Halbwachs demonstra que as lembranças pessoais estão sempre ancoradas na memória do grupo, pois é no convívio social que as recordações são organizadas e ressignificadas.

A poesia, nesse sentido, atua como um elo entre a memória individual e a coletiva, permitindo que os alunos transitem entre tempos e espaços a partir de experiências compartilhadas. Ela transforma fatos históricos em narrativas sensíveis e engajadas, conferindo continuidade entre passado e presente, como sugere Halbwachs ao afirmar que a memória coletiva se renova constantemente de acordo com as necessidades do grupo (2006, p. 91).

Ao explorar a identidade, a poesia se torna um espaço de reconstrução da experiência vivida e herdada, fortalecendo o vínculo entre o “eu” e o “outro” e permitindo que os estudantes não apenas estudem a História, mas também a sintam e a humanizem em sua própria trajetória.

Um aspecto relevante no pensamento de Maurice Halbwachs é sua concepção de memória, que se vincula mais intensamente às experiências vividas do que às informações adquiridas por meio de livros, por exemplo. Dessa perspectiva, a história não ocupa um papel central na preservação da memória, pois, para Halbwachs, ela não se resume a uma simples sequência cronológica de eventos. Ele a define como um conjunto de elementos que diferenciam um período de outro, sendo que os registros escritos e narrativos tendem a apresentar apenas uma versão parcial e simplificada desse passado (2013, p. 79).

Por outro lado, Bloch (1998, p. 229) critica a divisão rígida entre memória e história proposta por Halbwachs. Para Bloch, a memória coletiva é também um processo de comunicação entre indivíduos (1998, p. 229), sujeito a erros, distorções e falsas recordações.

Ele destaca que a transmissão da memória é problemática, pois envolve a passagem de lembranças entre gerações, o que pode levar a interpretações equivocadas ou mesmo à invenção do passado (Bloch, 1998, p. 231). Bloch também questiona a ideia de que a história seja uma representação objetiva, defendendo que o historiador tem um papel ativo na construção do conhecimento histórico, influenciado pelo presente (Bloch, 2001, p. 67).

Bloch (2001, p. 99) ainda argumenta que a essa lembrança compartilhada pode ser manipulada ou distorcida, seja por erros de transmissão, seja por interesses de grupos dominantes. Ele sugere que a existência dessa narrativa comum não é apenas um fator de coesão social, como Halbwachs tendia a ver, mas também um campo de disputa, onde diferentes grupos competem para impor suas versões do passado (Bloch, 2001, p. 100). Essa perspectiva abre espaço para a análise de como a memória pode ser usada como instrumento de poder e dominação, algo que Halbwachs não explorou em sua obra.

Os argumentos de Maurice Halbwachs e Marc Bloch sobre memória coletiva contribuem significativamente para nosso propósito dissertativo ao fornecerem uma base teórica para compreender como a memória é construída, transmitida e disputada socialmente. Halbwachs nos ajuda a entender a memória como um fenômeno coletivo, moldado pelos grupos e essencial para a identidade social. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a poesia e outras formas de expressão cultural podem servir como espaços de preservação e reconstrução da memória dentro de uma comunidade.

Por outro lado, Bloch amplia essa visão ao evidenciar que a memória não é apenas um elemento de coesão social, mas também um campo de disputa e reinterpretação. Isso reforça a importância de analisar criticamente como diferentes grupos constroem suas narrativas sobre o passado, especialmente em contextos de resistência e dominação. Sua abordagem nos permite explorar como a escrita poética pode tanto resgatar memórias marginalizadas quanto ser influenciada por disputas históricas e políticas.

Assim, esses argumentos fortalecem a discussão ao demonstrar que a memória não é fixa, mas um processo dinâmico que se reflete na produção poética e na forma como os estudantes se apropriam da história para ressignificar suas experiências. Dessa forma, nossa dissertação pode articular a relação entre memória, subjetividade e ensino, evidenciando como a poesia no ambiente escolar pode ser uma ferramenta para a construção da consciência histórica e social.

Além disso, os sentidos de pertencimento em transformação, conforme discutido por Hall (2020), também encontram expressão na poesia, devido ao seu processo dinâmico, moldado por interações contínuas entre o sujeito e os contextos culturais, sociais e históricos.

No ensino de História, a poesia se torna uma plataforma para que os estudantes explorem essas múltiplas formas de construção do eu, permitindo-lhes não apenas entender o passado, mas também refletir sobre como esse passado os configura no presente e como podem agir sobre ele.

Ao adentrar as esferas da História e da cultura, a noção de pertencimento revela sua dimensão ética e criativa, ressaltando que o ser humano possui a capacidade de imaginar e agir para tornar o mundo mais habitável. Cada obra humana, incluindo a poesia, estabelece uma conexão entre o sujeito e o mundo, mesmo que essa unidade nunca seja totalmente apreendida. Embora o sujeito não detenha soberania plena sobre sua relação com o outro — uma vez que o outro sempre escapa —, isso não impede que ele adote uma postura ética e construtiva. Assim, a linguagem e a imaginação emergem como elementos essenciais na constituição do mundo humano, funcionando como veículos de transformação e expressão.

Portanto, a escrita poética, enquanto prática discursiva, não só contribui para o indivíduo refletir sobre si e sobre o mundo, desenvolvendo o seu papel crítico-social, mas também proporciona aos alunos a oportunidade de se posicionarem como sujeitos sociais ativos e reflexivos. Ao fomentar a reflexão da aprendizagem pelo suporte da poesia no ensino de História, os estudantes são incentivados a refletir sobre o constructo do fenômeno identidade, enquanto construção social e histórica, fruto do entrelaçamento entre história e memória. E, nesta perspectiva, destacamos a fala de Buarque (2022, p. 29),

O ensino de poesia [no caso aplicado à aprendizagem da História] se torna mais eficaz se a criação poética estiver previamente pautada como objeto de estudo. A experiência conjunta de apreciação, que é frutiva, e de compreensão, que é intelectual (no sentido que decorre de abordagem investigativa, e, logo, de estudo, de pesquisa), sobre a poesia é mais eficaz quando atende a estas três aproximações: a leitura de poemas pelo querer ler poesia; aquilo que diz respeito – embora suscetível a recortes – ao que fazem os Estudos Literários (Teoria, Crítica, História, Historiografia e Comparativismo); e a abordagem da criação poética– bifurcada quanto à prática de criação e concernente ao estudo de procedimentos empregados pelos poetas. Nos dois últimos casos, ocorre uma particularidade imprópria aos demais: quem pratica a criação poética, ainda que apenas sob exercício, e quem estuda os procedimentos de criação chegam mais perto do poema, como produto, e da poesia, como arte, propriamente ditos. Contudo, não se enseja com isso propor um ensino a serviço de fabricar poetas em série e muito menos industrialmente produzir debulhamentos de porquê e como procedem ou deixam de proceder os poetas enquanto criam (adendo nosso).

O fragmento proposto oferece uma reflexão interessante sobre o ensino de poesia no contexto da aprendizagem de História, destacando a importância de tratar a criação poética

como objeto de estudo, com base em três aproximações fundamentais: a leitura da poesia, o estudo literário (com foco na Teoria, Crítica História e Comparativismo) e a prática da criação poética. Embora essa abordagem tenha méritos ao valorizar a interação entre a teoria e a prática, é crucial aprofundar a análise de como essas diferentes dimensões podem ser efetivamente aplicadas ao ensino de História, particularmente quando se busca integrar a poesia como ferramenta pedagógica.

Primeiramente, é importante ressaltar que, no contexto do ensino de História, a poesia não deve ser encarada apenas como um meio de entretenimento ou ilustração de eventos históricos, mas sim como uma estratégia cognitiva e pedagógica que permite aos alunos explorarem e refletir sobre o passado de maneira subjetiva e criativa. A proposta de que o ensino de poesia se torne mais eficaz quando estruturado como objeto de estudo é válida, mas deve ser vista com flexibilidade, considerando que a abordagem prática da criação poética não deve estar restrita apenas ao intuito de “fabricar poetas”. O principal objetivo deve ser ampliar as competências dos estudantes para pensar a História de forma crítica e criativa, ajudando-os a desenvolver uma visão crítica dos processos históricos e das subjetividades culturais, sem a necessidade de produzir textos de qualidade literária profissional.

Também é preciso considerar que, no ensino de História, a criação poética não deve se limitar a uma mera recriação ou imitação da arte poética, mas servir como um exercício reflexivo que aproxima o estudante da vivência histórica e das subjetividades do passado presentes na realidade que o envolve. Assim, ao invés de apenas analisar os procedimentos poéticos, é necessário refletir sobre como esses procedimentos podem ser utilizados para enriquecer a compreensão histórica. Não se busca “industrializar” o processo de criação poética ou transformá-lo em uma fórmula rígida, algo que é altamente relevante. A prática de criar poesia no ensino de História não deve ser vista como uma ferramenta para “produzir poetas” ou para aplicar uma receita fixa, mas como um meio de incentivar a expressão individual e coletiva dos alunos, permitindo-lhes explorar e expressar suas próprias interpretações do passado a partir de seu presente histórico.

Portanto, a proposta de considerar a criação poética como um objeto de estudo no ensino de História, embora valiosa, deve ser contextualizada de maneira a garantir que a poesia seja utilizada de forma a enriquecer a compreensão histórica, sem transformar o processo de ensino em uma fórmula ou técnica padronizada. A poesia deve ser vista como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia histórica e da interpretação criativa, promovendo uma abordagem mais humanizada e dinâmica no ensino da História.

Desse modo, a utilização da poesia no ensino de História oferece uma oportunidade pedagógica para explorar a memória, a identidade e a criatividade humana. Ao proporcionar um espaço para o diálogo entre o passado e o presente, a poesia auxilia na construção de um projeto de mundo em constante transformação, ampliando a compreensão histórica dos estudantes e conectando-os às experiências humanas que atravessam o tempo e o espaço.

O fio condutor dessa produção é concretizado por meio da narrativa. Esta, é uma forma fundamental de organização e interpretação dos eventos históricos. Ela envolve a seleção, a estruturação e a articulação de eventos em uma sequência coerente, dando-lhes significado e contexto. A poesia, por meio de sua linguagem simbólica e estilística, pode contribuir para a criação de exegeses históricas alternativas ou complementares, destacando vozes marginalizadas e experiências ocultas.

Na perspectiva de Ricoeur (2010), narrar consiste no processo de relatar fatos, pessoas e relações, por meio da construção de uma trama de significados que interliga, de maneira dialógica, seus elementos e estrutura uma ordem coerente de ações. Assim, os conteúdos produzidos, podem refletir, em tese, relatos e concepções subjetivas voltadas à alteridade. Mas o que os textos têm a ver com o ser humano e o mundo? Através destes, os valores da existência humana são continuamente reconstruídos. Eles confrontam o leitor com novas e criativas possibilidades de reinterpretação de fenômenos históricos locais, regionais e, por que não, nacionais.

Para Silva (2017, p. 58-70), a reflexão sobre a identidade narrativa em Paul Ricoeur (2010) e a ação humana no contexto das novas formas de conflito e transformação da sociedade nos leva a questionar até que ponto o indivíduo, ao se deparar com as complexidades do mundo contemporâneo, não é desafiado a se reinterpretar constantemente. Esta, é formada na interseção entre as experiências vividas, preservadas no campo da memória, e os objetivos projetados para o futuro. Esse processo de constituição identitária se apoia em um olhar introspectivo, que possibilita ao sujeito interpretar seu próprio “eu” e atribuir sentido ao mundo em que estabelece relações. Dessa forma, o espaço ao redor do indivíduo deixa de ser apenas parte do ambiente externo e adquire novos significados ao ser interiorizado. “Em suma, a identidade narrativa, é a resolução poética do círculo hermenêutico” (Ricoeur, 2010, p. 421).

Essa construção identitária exige tanto uma análise do “eu” quanto das relações com o outro, pois a interação social é fundamental nesse processo. Cada indivíduo vivencia sua realidade no contexto em que está inserido, e, assim, a subjetividade torna-se uma peça essencial. Contudo, o sujeito não constrói seu mundo isoladamente: ele utiliza os elementos que a comunidade oferece, desde objetos naturais preexistentes até interpretações

compartilhadas dos fenômenos que o cercam. As comunidades de origem desempenham um papel importante ao transmitir valores, sejam eles referentes às relações internas ou externas, ou mesmo às normas de comportamento esperadas dos seus membros. Esses valores refletem a visão do grupo sobre o mundo (sua história efetiva) e guiam o indivíduo na construção de sua própria identidade, conectando o pessoal ao coletivo em uma dinâmica contínua de pertencimento e transformação (Ricoeur, 2010, p. 419-420).

Esse processo de autodescoberta e de transformação da realidade só é possível através de um sujeito reflexivo, capaz de se perceber como um agente de sua própria ação e, ao mesmo tempo, compreender sua continuidade e consistência ao longo do tempo, como enfatiza Bauman (2021, p. 19), ao discutir a noção de identidade e sua evolução.

Diante da complexidade em definir o tempo e sua relação com a identidade, Paul Ricoeur propõe a narratividade como uma forma de responder às experiências humanas vinculadas à temporalidade. Nesse contexto, a narratividade assume um significado ampliado, sendo compreendida como a condição essencial para que o tempo se manifeste, servindo como o espaço onde as experiências vividas pelo indivíduo ocorrem e podem ser expressas por meio de narrativas. Para Ricoeur, “[...] a temporalidade não se deixa dizer no discurso direto de uma fenomenologia, mas requer a mediação do discurso indireto da narração” (2010, p. 411). Dessa forma, a narrativa assume o papel de guardião do tempo, articulando e conferindo sentido às vivências ao longo da temporalidade.

Essa questão da identidade narrativa, proposta por Ricoeur, está intrinsecamente relacionada à capacidade do sujeito de se identificar e se projetar no mundo por meio do discurso. O ato de contar a própria história, de situar-se no tempo e no espaço, torna-se uma prática fundamental para a constituição do seu espaço de pertencimento. Nesse processo, o ser, não apenas se compreende como um ente em constante transformação, mas também se insere em um discurso amplo que transcende a experiência individual e se conecta com as histórias dos outros.

O ensino de História, ao proporcionar ferramentas para essa compreensão, desempenha uma articulação central na construção desse engajamento, permitindo aos alunos não apenas se perceberem como indivíduos, mas como sujeitos históricos, capazes de interpretar o passado a partir de seu lugar de pertencimento por meio de uma “identidade narrativa” em verso que repercute seu saber histórico. Nesse contexto, é fundamental que o ensino de História não se limite a uma narrativa centralizadora, mas seja capaz de valorizar as diversidades regionais e as experiências locais. Ao romper com a visão homogênea e unificada do passado, o ensino de História pode se tornar um campo dinâmico, capaz de refletir as múltiplas vozes e histórias que

constituem a sociedade, perfilando, portanto, com a compreensão de uma consciência histórica que demonstra a capacidade de interpretar o passado, dar sentido ao presente e projetar o futuro.

Quanto à metodologia de análise, inicialmente, é importante ressaltar que a História, como disciplina teórica, muitas vezes enfrenta o desafio de tornar seu conteúdo acessível e envolvente o público-alvo, especialmente quando se trata de períodos ou eventos distantes no tempo. Nesse sentido, ao utilizar-se da proposição de uma ação interdisciplinar, por meio de textos poéticos, com o desdobramento do desenvolvimento de uma aprendizagem através da escrita poética, haverá o advento de uma práxis, que pode servir como um estímulo para a progressão gradual de leitura, interpretação, compreensão e difusão do conhecimento, prospectando-os a textos mais complexos ao longo do tempo.

Com base nos pressupostos teóricos de Jörn Rüsen sobre a aprendizagem da história, este estudo adota uma abordagem exploratória para analisar o impacto da escrita poética no ensino de História e no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A partir da perspectiva de Rüsen, a consciência histórica se constrói por meio da narrativa, uma competência que permite aos indivíduos darem sentido ao passado, conectando-o ao presente e projetando-o no futuro. Nesse contexto, a poesia é compreendida como uma forma narrativa capaz de integrar dimensões temporais e valores morais, criando conexões significativas entre o conteúdo histórico e as experiências dos alunos.

A narrativa – enquanto competência da consciência histórica –, desempenha um papel central na forma como expressamos as experiências humanas. Ela vai além de simples relatos, sendo uma ferramenta simbólica que permite que uma sociedade se situe no tempo, atribuindo-lhe um passado e abrindo espaço para o presente se manifestar, ou seja, ela organiza o tempo histórico, conectando eventos passados e atribuindo-lhes significado no contexto presente. Transforma o passado em experiência útil para orientar decisões e valores no presente, conferindo ao tempo uma direção prática e ética.

Ao dar forma ao passado, não apenas reconhecemos o que se foi, mas também organizamos as possibilidades do presente e do futuro. Assim, ao contar histórias que honram os que se foram, criamos um espaço onde os vivos podem encontrar seu lugar e seu propósito. Esse fenômeno é observado tanto na tradição histórica quanto na poesia, evidenciando como a narrativa é essencial para a compreensão de representar os atos humanos.

Esse ato de representação, mediado pelo discurso subjetivo, é intrínseco ao ser humano e serve tanto para compreender o mundo quanto para proporcionar prazer. Uma narrativa, ou trama, se forma quando organizamos acontecimentos que indicam mudanças de sorte, do sucesso ao fracasso ou vice-versa, envolvendo o conhecimento ou a ignorância dos

personagens, em um período que possa ser capturado pela memória e estruturado em início, meio e fim.

A respeito, Arroyo (2011, p. 166-168) destaca a relevância da experiência social como fonte de conhecimento. Ele critica a forma como a tradição curricular tem separado e hierarquizado o conhecimento e a experiência. Essa tradição tende a valorizar excessivamente o conhecimento acadêmico e cientificamente legitimado, muitas vezes em detrimento da experiência prática e das diversas visões de mundo presentes nos diversos segmentos, grupos e classes que constituem a sociedade. Ao fazer isso, o currículo acaba por reforçar uma visão limitada e excludente de conhecimento, desconsiderando as ricas aprendizagens que emergem da vivência cotidiana e das interações sociais.

Ainda nesse tocante, quanto à questão do currículo, a pedagogia crítica, sobretudo no que se refere a vida cotidiana como para base para o conhecimento curricular (Moreira; Tadeu. 2011) busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular, mas também enfrenta o desafio de transformar essa experiência em uma forma de conhecimento crítico. Ao integrar as vivências e memórias dos estudantes ao currículo formal, surgem questões importantes: como evitar o conservadorismo do simples reconhecimento da experiência pessoal e garantir que essa experiência, ao ser valorizada, não se reduza à reafirmação do que já se sabe? Como podemos reconhecer a experiência do aluno como legítima, sem que ela se torne uma forma de reforçar estereótipos ou ideologias dominantes? Para isso, é necessário não apenas dar voz aos alunos, mas também incentivar uma postura crítica que questione suas próprias vivências e os contextos que as moldam.

Neste sentido, a poesia ou a escrita poética, ao se basear nas formas de expressão popular e nas memórias locais, oferece uma ferramenta poderosa para integrar o conhecimento que os alunos trazem de suas comunidades e, ao mesmo tempo, promovem uma reflexão crítica. A poesia permite que os estudantes atribuam novos significados à sua experiência, reconhecendo-a como um ponto de partida legítimo, mas também um campo aberto à interrogação, ao questionamento e à reinterpretação das narrativas históricas.

Foucault (1980a) discute a importância de valorizar os “conhecimentos subjugados” ou as memórias populares, que muitas vezes são marginalizadas nas formas tradicionais de ensino. A poesia, enquanto forma de expressão artística e subjetiva, pode atuar como um meio para acessar esses conhecimentos, trazendo à tona as vozes daqueles que geralmente são silenciados pelos discursos dominantes. Ao integrar essas vozes no ensino de História, a poesia não apenas valida as experiências dos alunos, mas também os convida a refletir criticamente sobre o próprio processo de construção do conhecimento.

Além disso, a escrita poética pode ajudar a enfrentar a resistência dos alunos ao que percebem como uma invasão das suas esferas privadas e cotidianas pelo discurso oficial da escola. Quando os estudantes são convidados a expressar suas próprias histórias, memórias e identidades por meio da poesia, eles não se sentem mais como “outros” dentro do espaço escolar. Pelo contrário, eles se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, sendo capazes de interagir com o conteúdo histórico de maneira mais pessoal e significativa. Essa abordagem promove um espaço de diálogo entre o saber acadêmico e as experiências vividas pelos alunos, rompendo com a dicotomia entre o conhecimento escolar e o conhecimento de vida cotidiana.

A poesia, portanto, emerge como um recurso pedagógico que não só valoriza a experiência do aluno, mas também fomenta uma atitude crítica e reflexiva, fundamental para a formação da consciência histórica. Ela se torna uma via de expressão onde os estudantes podem integrar suas próprias narrativas e, ao mesmo tempo, confrontar as estruturas de poder e as narrativas dominantes que moldam a História. Ao levar a sério o conhecimento embutido nas formas de sociabilidade e nas comunidades de discurso das quais os alunos fazem parte, o ensino de História pode se tornar mais inclusivo, empático e, acima de tudo, transformador.

Logo, a utilização da poesia, pelo argumento aqui proposto, também pode ser uma ferramenta eficaz para explorar temas transversais – ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo – e complementares – patrimônio histórico, espaços de memória etc. – tanto para o estudo e ensino da História quanto para a compreensão da condição humana e sua pluralidade (Arendt, 2007). Ao mergulhar em poemas que refletem sobre questões de identidade cultural, memória coletiva ou diferentes perspectivas históricas, os discentes podem expandir sua compreensão da diversidade e complexidade da experiência humana ao longo do tempo e do espaço.

Por conseguinte, ao utilizá-la como recurso ao ensino e aprendizagem da História, os professores podem não apenas enriquecer a experiência educacional dos estudantes, mas também estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, escrita reflexiva e empatia histórica, contribuindo para uma educação mais significativa ou “virtude sensível” (Macedo, 2016, p.43).

Sendo assim, o docente desempenha um papel fundamental como mediador no despertar da experiência poética dos alunos. Sua motivação e atração pela possibilidade da utilização da escrita poética são essenciais para criar um ambiente estimulante e enriquecedor para o estudo da poesia com vistas à aprendizagem da História em sala de aula. Desta forma, o objetivo final não é apenas formar leitores/escritores de poesia, mas sim cultivar uma atitude

poética de aprendizado e criação que acompanhe os alunos ao longo de suas vidas, trazendo-lhes significado ao que fazem e se dedicam.

O arcabouço para fruir a escrita poética em sala de aula parte da premissa de que o contato com a poesia deve proporcionar não apenas a escuta e a apreciação do texto poético, mas também a interação significativa com suas múltiplas camadas de significado. É fundamental que a presença da poesia na sala de aula não seja pontual, mas sim integrada de forma natural ao ambiente educacional. Nesse contexto, é papel do docente ser o mediador entre os textos poéticos e os estudantes, estimulando a leitura, a reflexão e a produção de poesia em sala de aula, tendo por finalidade evitar a tentação da utilização da inteligência artificial.

Uma abordagem inicial para introduzir a proposição de ensino de História com a utilização da poesia em sala de aula é sensibilizar os discentes para a ludicidade e a inventividade da linguagem poética de forma interdisciplinar. Isso pode ser feito por meio de leituras críticas e atividades criativas e engajadas, como roda de poesia, saraus, competição de poesia Slam³ ou rap ou a criação de murais poéticos na escola. O objetivo é criar um ambiente propício para a exploração criativa do texto poético, o desenvolvimento da sensibilidade leitora e o protagonismo autoral dos discentes. Em complementaridade ao posto, destacamos o argumento de Freitas (2022, p. 19),

A expressão “ler criticamente” é um ato. Traduzir esse ato significa, por exemplo, decompô-lo em vários outros atos. O ato de ler exige, então, visualizar mensagens em um suporte (o livro didático, por exemplo), decompor mensagens (analisar), reescrevê-las sem o emprego necessário dos termos originais (parafrasear), transladá-las para outro suporte de modo resumido (sintetizar).

Além da leitura e da apreciação de poemas, é importante envolver os alunos na produção de seus próprios escritos. Estratégias como a criação de acrósticos, paráfrases, brincadeira com palavras e sons, elaboração de versos paralelos e a escrita de rimas próprias podem estimular a imaginação e a expressão criativa deles, transformando-os de meros leitores em autores, pois,

A linguagem poética se distingue das demais por seu acentuado poder de síntese, pela infinita variedade de seus expedientes e pela capacidade que tem o poeta de falar nas entrelinhas. Podemos admitir que a poesia seja um jogo

³ A poesia Slam são campeonatos de poesia falada, onde o poeta deve declamar sem acompanhamento cênico e musical, tendo como instrumento apenas seu corpo e voz. O Slam no Brasil tem características únicas, não em suas regras, mas sim na conexão que possui com o território, com a memória, a história e as lutas sociais, que compõem as identidades dos e das participantes (Rolim, 2022)

de subentendidos, linguagem cifrada, repleta de nuances e ambiguidades, constituindo assim, um poderoso desafio a nossa sensibilidade e argúcia (Moisés, 2012, p. 17).

A abordagem metodológica para a utilização da poesia e incentivo à escrita autoral por meio de narrativas que possam se traduzir em aprendizagem da história em sala de aula, é uma proposição de complementaridade. É importante reconhecer que nenhuma metodologia ou teoria pode abranger completamente o propósito da análise ao selecionar textos dentro de categorias previamente definidas e tentar localizar seus significados representativos possíveis dentro da aprendizagem. Trata-se, portanto, de um exercício exploratório, compreensivo e limitado ao recorte proposto. Assim, nossa proposição metodológica busca abrir caminhos e oferecer perspectivas para enriquecer o ensino de História, sem pretender esgotar as possibilidades interpretativas, pedagógicas e interdisciplinares.

A poesia, enquanto linguagem carregada de sentidos, vai além da palavra em sua estrutura formal. Ela é essência e transformação, um ato criativo que revela não apenas o poeta, mas também o mundo que ele enxerga e interpreta. Quando transportamos essa riqueza para o ensino da História, rompemos com as barreiras do pragmatismo puro e abrimos um horizonte onde o aluno não apenas aprende fatos, mas experimenta emoções, valores e múltiplas dimensões de interpretação.

Por que apresentar essa reflexão em versos? Porque, assim como a História, a poesia é uma narrativa que transcende os limites do tempo cronológico. Os versos, por sua fluidez e ritmo, possuem a capacidade única de tornar a experiência do passado mais viva, mais intensa, mais próxima. Eles libertam a imaginação e permitem que os estudantes se conectem não apenas com os acontecimentos históricos, mas também com as inquietações e sentimentos humanos que os moldaram. Este espaço, então, se constrói poeticamente para demonstrar que o ato de ensinar História também pode ser um ato de criar poesia. Entre a razão e a emoção, entre o método e a inspiração, o que se propõe é uma prática educativa ousada e transformadora, capaz de dar asas às narrativas históricas e renovar o olhar sobre o passado.

Se a História se ensina, por que não poetizar,
tecer no verso a memória a pulsar?
A palavra é ponte e ecossistema do tempo,
percepção do que sou, do que somos.

O poeta sussurra, o historiador escuta,
Entre gesto e escrita, a consciência se desperta.
Não há rima vazia, nem data isolada,
Há vida que pulsa, há voz que é guardada.

A poesia não narra, desvela, desloca,
é lampejo, fissura, entrelinha que toca.
Se ensinar é provocar, que seja um sopro,
um risco na pedra, transmigração.
(Poesia autoral, 2025)

Então, a integração entre poesia e ensino de história não se limita a um recurso estilístico ou didático; é, antes, um exercício de sensibilidade e consciência. Ao inserir a linguagem poética no espaço escolar, propõe-se uma estratégia de ensino que não apenas informa, mas transforma—desafiando a linearidade cronológica para permitir que os estudantes percebam a História como experiência vivida, sentida e ressignificada. A poesia, ao expandir a percepção do real e abrir caminhos para a imaginação, se torna um meio poderoso de engajamento e reflexão. Não se trata apenas de adornar o discurso histórico, mas de revelar suas camadas invisíveis, suas tensões e afetos, permitindo que o estudante ocupe um lugar de protagonismo na construção do conhecimento. Nesse encontro entre historiador e poeta, a narrativa se torna partilha, e a memória, resistência. Ensinar História, então, não é apenas registrar eventos, mas suscitar perguntas, provocar inquietações. Se o ensino busca sentido e transformação, que seja através da palavra viva, da poesia que rompe silêncios e ressignifica o passado, nos situa no presente e traz esperança ao futuro.

1.4 A SUBJETIVIDADE NARRATIVA E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE NOVAS ABORDAGENS

A perspectiva histórica da história do ensino de História no Brasil nos permite compreender como a disciplina escolar foi sendo construída e transformada ao longo dos anos, refletindo as mudanças ocorridas na sociedade brasileira. Esta, resiliente, teve que percorrer uma controversa trajetória, conforme depreendido dos estudos da professora Elza Nadai (1993), iniciando, por seu surgimento como disciplina escolar autônoma no século XIX, na França moderna, adotando um discurso enciclopédico e um método científico herdado das ciências naturais, passando pelo estabelecimento seriado oficial de estudos secundários que marcou a introdução de História no currículo, a formação de docentes em cursos específicos para o ensino de História, as novas demandas do: pós-guerra, ditadura militar, redemocratização e, mais recentemente, do pós-pandemia e do Novo Ensino Médio.

No decorrer de sua trajetória, tornam-se evidentes as influências eurocêntricas e valores que se aproximam de um passado colonial e jesuíta. Reforça-se essa compreensão ao

considerar que, em termos administrativos, o marco institucional fundador do código disciplinar da História no Brasil remonta à criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 1838 (Nadai, 1993, p.145-146). Seu regulamento estabeleceu um modelo de estrutura secundária com expectativas conservadoras e reprodutoras de modelos já consagrados, especialmente o modelo pedagógico francês, adotado pela elite, sob as bênçãos cristãs (Bittencourt, 1998, p. 28-29).

A consolidação da História como disciplina no século XIX baseou-se amplamente na história narrativa, um método que, a partir da década de 1930, passou a ser alvo de críticas, especialmente pelos historiadores associados à Escola dos Annales. Essa escola, que se propunha inovadora, defendia a substituição da história narrativa por uma abordagem orientada para a análise de problemas, conhecida como história-problema (Pinto, 2020, p.18-19).

As primeiras críticas a esse modelo narrativo, no entanto, remontam ao século XVIII, influenciadas pelo pensamento iluminista, que apontava para a superficialidade da história narrativa em relação aos acontecimentos, destacando a necessidade de maior rigor teórico. Segundo Burke (1992), essas críticas visavam estabelecer a História como um campo de conhecimento científico, com fundamentos metodológicos sólidos e capazes de transcender as limitações do relato meramente cronológico.

De acordo com as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 15), o ensino de História era conduzido para formar cidadãos para a pátria, buscando construir uma identidade nacional. Assim, o conteúdo a ser ensinado era organizado pelos professores de maneira linear e cronológica, enfatizando fatos políticos considerados importantes em uma narrativa histórica descritiva.

Essa abordagem de ensino está diretamente relacionada a uma História oficial, baseada em fontes e documentos escritos e oficiais, valorizando principalmente datas comemorativas. Gradualmente, houve um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, e ocorreu, segundo Schmidt, a chamada “pedagogização” da História, caracterizada pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando (2012, p. 79).

A linearidade do ensino de História foi sendo conduzida de maneira tradicional, baseado em fatos isolados e, de certa forma, hierarquizados. Atualmente, ainda encontramos vestígios desse tipo de abordagem nas escolas básicas. Aprender História frequentemente significava memorizar datas, nomes e eventos históricos sem conexão, além de acreditar que estudar o passado não tinha relevância para nosso cotidiano. Somente a partir dos anos 1960 surgiram questionamentos sobre a metodologia do ensino de História (Bittencourt, 2011). Ao

longo das décadas seguintes, diversos historiadores começaram a refletir sobre um método inovador de ensino de História que pudesse contrapor o método tradicional (Bittencourt, 2011, p. 227).

Nesse contexto, o ensino de História estava vinculado à habilidade do professor em transmitir o máximo de datas e fatos, além de aprimorar a capacidade dos alunos em memorizar cada uma dessas informações. Diante dessa realidade, prevalecia a concepção equivocada de que bastava “decorar” algumas datas e nomes para ensinar e aprender História. Essa situação revelou uma das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Somente no final dos anos 1980, professores e pesquisadores começaram a questionar de forma efetiva como compreender melhor a relação entre conteúdo e método (Bittencourt, 2011, p. 132).

A inclusão de novos atores históricos nas pesquisas evidenciou a necessidade de repensar os conteúdos e os métodos empregados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Não havia mais lugar para o método tradicional de ensinar História, em que o professor detinha todo o conhecimento e os alunos desempenhavam um papel passivo, apenas recebendo as informações (Oliveira; Freitas, 2022, p. 14-15)

No contexto do ambiente escolar, os conteúdos históricos são organizados em “eixos temáticos” ou “temas geradores”. É importante não confundir essa organização com a História Temática, que é desenvolvida por meio de pesquisas realizadas por historiadores, os quais estabelecem o tema a ser investigado, delimitam o objeto de estudo, o tempo, o espaço e as fontes documentais a serem analisadas. No ensino escolar, a opção pela organização por “eixos temáticos” é feita em razão do reconhecimento de que não é possível ensinar “toda a História da humanidade” (Bittencourt, 2011, p. 127).

Nesse cenário, é seguida uma sequência hierárquica das leis brasileiras: a Constituição Federal (1988) é considerada a lei fundamental do país, seguida pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e suas deliberações e, por fim, os Parâmetros Nacionais (1997). As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras,

[...] a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (Brasil, 1998).

Considerando as abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, fica evidente que os materiais didáticos desempenham um papel fundamental na mediação da relação entre professor e aluno. Esses materiais incluem livros, manuais, apostilas, vídeos e outros recursos pedagógicos, como textos de jornais, imagens e música, que são utilizados para criar situações de ensino nas aulas de História (Bittencourt, 2011; Brasil, 1998).

Paralelamente a essa cronologia, ocorre uma mudança significativa, com a introdução explícita de conteúdos meta-históricos nos livros didáticos e na formação escolar. Esse avanço coincide com a consolidação de uma historiografia mais crítica e interdisciplinar, influenciada por debates teóricos que ampliaram a compreensão do papel das fontes, das interpretações e da própria escrita da história como um processo histórico. Aqui, os métodos do historiador — como a leitura crítica de fontes e a argumentação baseada em evidências — começam a ser tratados como conteúdos procedimentais, transformando o ensino de História em um campo mais formativo e menos doutrinário, conforme depreendido da leitura de Oliveira e Freitas:

Sobre o conteúdo meta histórico (princípios, práticas e valores que norteiam o trabalho do historiador profissional), durante a Primeira República, foi rara preocupação com a veracidade e a imparcialidade da escrita (Comissão Revisora dos textos de História entre Brasil e Argentina). Nos anos 1950-70, o Estado exigiu a atualização dos métodos didáticos, que subentende também a observância de procedimentos caros ao ofício do historiador: anacronismos ou voluntarismos – a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF). No entanto, a explicitação desse tipo de conteúdo ocorre, apenas, dos anos 1980 em diante. Nas mais recentes prescrições, a interdisciplinaridade e as capacidades de identificar e ler fontes de natureza diversa, de entender a escrita da história como histórica, argumentar e criticar transformaram-se, ao menos nos livros didáticos, efetivamente, em conteúdo procedimental (2022, p. 16).

O texto evidencia um percurso evolutivo no ensino de história no Brasil, que caminha da fragilidade epistemológica e metodológica no início do século XX para uma abordagem mais consciente e crítica na contemporaneidade. Contudo, resta o desafio de avaliar até que ponto essas mudanças nos conteúdos didáticos efetivamente se traduzem em práticas

pedagógicas nas salas de aula. A explicitação de conteúdos meta-históricos, embora presente nos livros didáticos, ainda precisa ser acompanhada de formação docente adequada e de um ambiente pedagógico que favoreça a aplicação desses princípios de maneira reflexiva e interdisciplinar.

De forma complementar à presente análise sobre a perspectiva do pensamento crítico no ensino de História, destaca-se a obra *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história*. Neste artigo, Christian Laville (1999) argumenta que, muitas vezes, acredita-se que o ensino de História tem como objetivo moldar consciências e ditar obrigações e comportamentos em relação à nação. No entanto, a maioria dos programas escolares exige que o ensino da disciplina promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico nos alunos.

Laville sugere, ainda, que essa ilusão pode levar a debates estéreis sobre qual narrativa deve ser ensinada, em vez de estimular reflexões sobre como o ensino da História pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ele defende que uma abordagem mais eficaz para o ensino da disciplina deveria enfatizar a importância da análise histórica e da reflexão crítica, em vez de se concentrar em uma única narrativa que glorifique a nação ou a comunidade. Segundo o autor, essa abordagem permitiria aos alunos desenvolverem as habilidades possíveis para atuar na sociedade de maneira autônoma e reflexiva.

Por fim, conclui que o ensino de História era baseado em uma única narrativa glorificando a nação e seus heróis, mas, atualmente, há uma maior ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e da análise histórica. Além disso, assim como em outros lugares do mundo, o ensino de História no Brasil também é influenciado pela política e pode ser usado para fins políticos. Portanto, este texto pode ajudar os professores de História no Brasil a repensarem suas abordagens pedagógicas e enfatizarem a importância do pensamento crítico e da análise histórica na disciplina.

Mas afinal, o que é uma narrativa? Segundo a proposição de Pinto (2020, p. 20), narrar é, essencialmente, um ato de *poiesis* — um processo criativo que estrutura a experiência temporal, dando-lhe sentido e permitindo sua orientação na prática da vida. A narração culmina na produção de uma “história”, atribuindo significado às vivências no tempo.

Por meio dessa articulação, a narrativa possibilita uma compreensão integrada da temporalidade e de suas implicações no presente e no futuro. Essa estrutura narrativa baseia-se em três elementos essenciais: **forma**, que se refere à competência para a interpretação histórica; **conteúdo**, relacionado à experiência histórica; e **função**, vinculada à orientação histórica. Esses pilares organizam a narrativa e permitem que ela dê sentido ao passado e auxilie na orientação das ações no presente.

As categorias que definem o pensamento histórico operam nas dimensões empírica, formal e funcional, oferecendo representações das experiências humanas a partir das diferentes formas do saber histórico. Elas possibilitam uma orientação prática para a vida, estruturando as narrativas históricas de maneira que atribuam “sentido” ao passado dentro de um contexto temporal específico. Essas “narrativas”, ao serem explicitadas conceitual e metodologicamente, estabelecem uma relação empírica entre os fenômenos do passado e sua significação no presente, oferecendo uma função cognitiva que transforma a interpretação do passado em uma vivência presente.

Rüsen (2010) enfatiza que as narrativas são a materialização da consciência histórica, permitindo que os indivíduos atribuam sentido às suas experiências temporais. Essa ideia reforça a importância de explorar a poesia como uma prática narrativa no ensino de História, uma vez que os poemas criados pelos estudantes funcionam como registros subjetivos e culturais que traduzem suas vivências históricas. Sob outra perspectiva, essa prática contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, definida como o conjunto de operações mentais que permite aos indivíduos interpretar suas experiências no tempo e construir narrativas que os auxiliam a agir de forma intencional em suas vidas práticas (Rüsen, 2010, p. 57).

A Didática da História, como disciplina especializada, lida com os processos de ensino e aprendizagem, os quais dependem dos fundamentos teóricos da História para dar sentido aos saberes adquiridos. Nesse contexto, a aprendizagem promove a aquisição de competências que capacitam os indivíduos a narrarem seus próprios temporais e a compreender a dimensão histórica de suas vidas. Uma reflexão sobre esses saberes pode revelar uma “lógica evolutiva”, conforme a tipologia de Rüsen (2015, p. 252), que descreve como o sujeito atribui sentido à sua experiência histórica.

A consciência histórica, nesse contexto, emerge como uma habilidade central para lidar com situações que demandam tomada de decisão no presente. Segundo Rüsen (2015, p. 235-241), ela opera como um guia cognitivo e ético, ajudando a interpretar a realidade passada de maneira a fundamentar uma compreensão mais clara e crítica do presente. Esse processo não é meramente teórico, mas reflexivo e prático, traduzindo-se diretamente em aprendizagem. Assim, a consciência histórica desempenha um papel pedagógico fundamental, permitindo que as experiências temporais sejam reinterpretadas e aplicadas na compreensão e no enfrentamento dos desafios contemporâneos de forma informada e contextualizada.

Izabel Barca complementa as reflexões de Rüsen ao destacar que a consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal fundamentada no conhecimento histórico. Para

ela, essa consciência ultrapassa respostas baseadas no senso comum, como sentimentos de pertencimento local, nacional ou profissional. Embora essas identidades sejam naturalmente moldadas pelas vivências cotidianas, a consciência histórica reflete uma construção mais profunda e deliberada, enraizada no conhecimento crítico da História (Barca, 2017, p. 116). Assim, tanto para Rüsen quanto para Barca, a consciência histórica emerge como um recurso para compreender as interconexões entre passado, presente e futuro, promovendo uma orientação realista e informada na vida prática.

Poderíamos continuar esse exercício de análise e revisão literária por página e páginas, mas os desafios e reflexões aqui apresentados são fundamentais e suficientes neste momento para a reflexão de compreensão do percurso histórico da disciplina escolar em análise no Brasil. Essa memória institucional tem por objetivo demonstrar que, se, por um lado, as diretrizes organizam o conhecimento e orientam o ensino, por outro, podem limitar a inclusão de narrativas alternativas, a depender de qual(is) ideologia(s) você(s) está(m) no controle. Portanto, compreender como a historiografia molda o ensino de História é essencial para ampliar as perspectivas e promover um aprendizado mais crítico e inclusivo. Ao mesmo tempo, no que tange ao ensino da disciplina, somos desafiados a buscar novos cenários para o seu futuro.

Por esse caminho, a trajetória do ensino de História no Brasil evidencia, em sua evolução institucional como campo de estudo independente, a necessidade de ampliar sua pluralidade narrativa e metodológica. Essa perspectiva converge com a proposta da presente pesquisa, que busca mobilizar competências relacionadas à experiência, interpretação e orientação temporal, auxiliando os alunos na compreensão da historicidade das ações humanas e de sua relação com o tempo. Para isso, explora novas possibilidades narrativas e formas de escrita que evidenciam identidade, memória e acontecimentos, integrando abordagens interdisciplinares e diversificando o uso de fontes. Com múltiplas vozes, torna-se possível incluir diferentes perspectivas históricas, ampliando o repertório dos estudantes e contribuindo para uma formação cidadã mais crítica e consciente de seu passado e do tempo presente.

1.5 REVISITANDO OS ESCRITOS NOS REPOSITÓRIOS INSTITUCIONAIS

No contexto desta pesquisa e sua contribuição para a produção de conhecimento, revisamos a literatura especializada com o objetivo de identificar subsídios sobre a utilização da escrita poética na aprendizagem e no ensino de História no ensino médio brasileiro. O foco foi investigar proposições de utilização da escrita autoral de poesia como estratégia pedagógica, enquanto modelo de narrativa que dialoga com as experiências práticas realizadas com os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Rotary, em Itapuã, Salvador, Bahia.

Nossa intenção foi mapear proposições pedagógicas que pudessem fundamentar e enriquecer esta investigação e, sobretudo, prática em sala de aula para o ensino de História.

Partimos do pressuposto de que encontramos uma quantidade significativa de estudos que abordassem o tema, especialmente no que diz respeito à escrita poética como ferramenta didática. No entanto, o levantamento revelou uma lacuna importante: a maior parte das pesquisas disponíveis concentram-se na leitura e análise de poemas, muitas vezes de autores clássicos ou canônicos, em vez de fomentar a escrita autoral dos estudantes. Poucos trabalhos exploram a criação de narrativas poéticas baseadas em vivências e memórias, aspecto central da proposta investigada e do processo de aprendizagem histórica almejado.

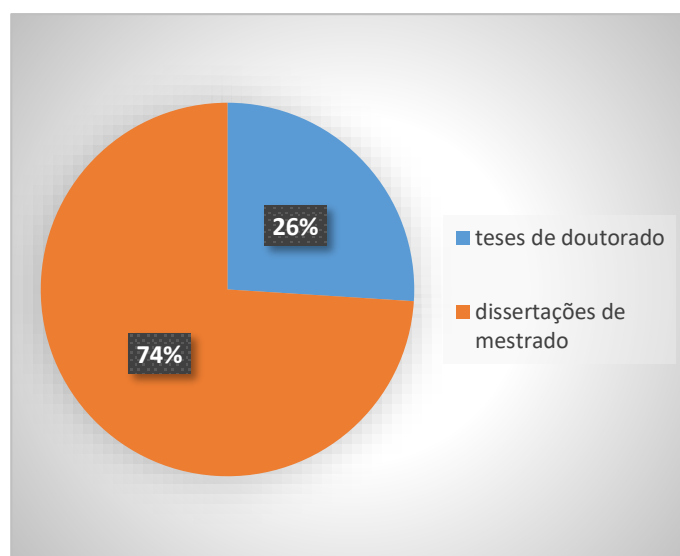
O levantamento foi efetuado entre agosto e dezembro de 2023. Fizemos consultas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, selecionando textos sob os seguintes critérios: teses e dissertações, publicadas entre 2012 e 2023, produzidos nas áreas de conhecimento de ciências humanas, ciências sociais aplicadas e multidisciplinar e selecionados a partir da presença das seguintes palavras-chaves ou descritores: poesia e aprendizagem da História; criação poética; escrita poética *and* História; ensino de História *and* poesia; e poesia e História.

O operador booleano *AND*, que em inglês significa “E”, serve para indicar para a base de dados de artigos científicos que você quer que ela busque artigos científicos que possuem o termo A e o termo B nos campos de busca, não importando a distância entre os termos no texto, se há palavras entre eles, ou a ordem que figuram no texto, termo B antes do termo A. Além disso, na lista de resultados não irão aparecer artigos que tenham somente o termo A ou somente o termo B. O operador *AND* é o mais usado em buscas nas bases de dados para revisão de literatura, tanto no mestrado quanto no doutorado, pois facilita a identificação de assuntos específicos dentro de áreas do conhecimento muito amplas⁴.

Identificação dos tipos de pesquisas, em termos percentuais:

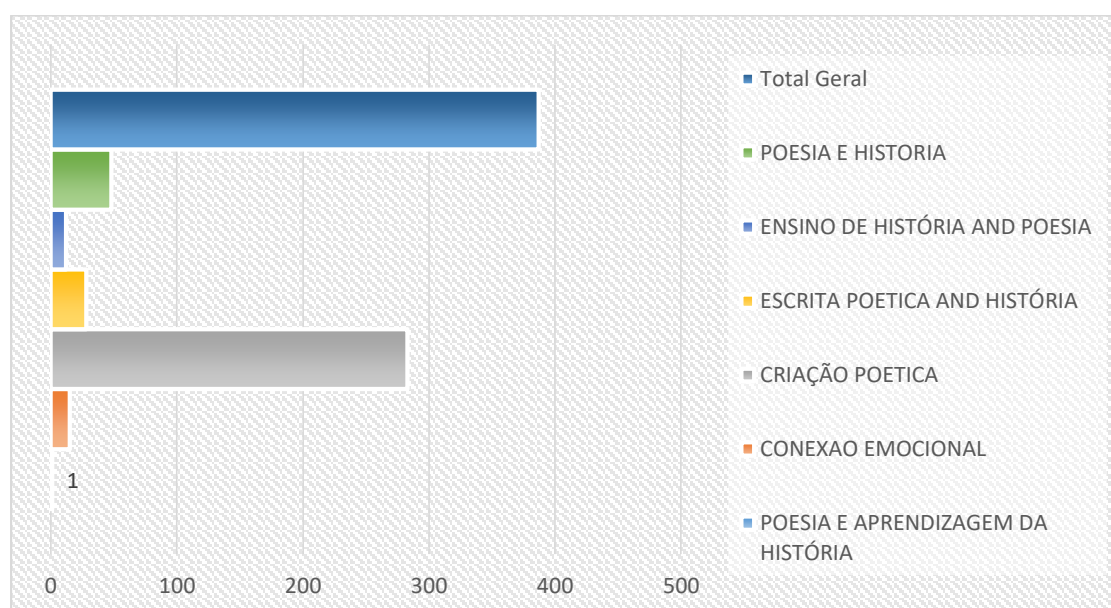
Gráfico 1 – Trabalhos pesquisados

⁴ Fonte: Operadores booleanos na revisão de literatura: Usando AND, OR ou AND NOT. **Acadêmica**. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 22 ago. 2023.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir da base de dados CAPES

Gráfico 2 – Síntese do levantamento



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir da base de dados CAPES.

No âmbito do problema central que orienta esta revisão de literatura sobre a interseção entre poesia e aprendizagem da História, optamos por categorizar os textos selecionados com base em diferentes dimensões. Essas categorias foram delineadas entre aquelas voltadas à “criação poética” e as relacionadas à “conexão emocional”. Alternativamente, distinguimos os textos que se distribuem espacialmente em “poesia e História” daqueles que se distribuem em “escrita poética *and* História”. Adicionalmente, realizamos a divisão temporal, distinguindo textos publicados até o presente ano e aqueles publicados em anos anteriores. Outro segmento utilizado consistiu em categorizar os textos de acordo com a abordagem de objetos do tipo

“poesia e aprendizagem da História” *versus* aqueles que se concentram no “ensino de História *and* poesia”.

Os textos centrados na “conexão emocional” revelam uma compreensão do problema, atribuindo sua origem à necessidade de estabelecer conexões afetivas e individuais com os conteúdos históricos. Ancorados em pressupostos sobre a importância das emoções no processo de aprendizagem, esses estudos propõem que a solução mais eficaz reside na promoção de experiências emocionais positivas durante a transposição didática no ensino de História.

Subsidiariamente, tal atitude desenvolve uma aprendizagem como um processo que possibilita uma relação empática com o cuidado e pertencimento ao mundo, destacando a interconexão entre diferentes dimensões do ser humano, como o físico, mental, emocional, energético e espiritual. A meditação é abordada como uma prática ancestral que emerge como uma ferramenta que promove o autoconhecimento e amplia a compreensão da responsabilidade individual na construção de uma sociedade saudável, pacífica e equilibrada.

Quanto aos textos que abordam a “criação poética”, observa-se uma perspectiva similar, em que a compreensão do problema advém da busca por formas inovadoras de expressão literária que possam enriquecer a narrativa histórica. Estas pesquisas, a categoria “poesia e História”, indicam uma consciência da inter-relação intrínseca entre esses dois domínios. Presume-se que ao incorporarem-na no ensino de História, os educadores podem oferecer uma abordagem complementar holística, criativa, permitindo que os educandos apreciem não apenas os fatos históricos, mas também a expressão artística associada a eles.

Não obstante, é possível destacar a relevância da poesia como recurso metodológico no ensino e aprendizagem da História, enfatizando sua capacidade de estimular a criação poética, a conexão emocional e a inter-relação entre linguagem e conhecimento histórico. Essas abordagens enriquecem o ambiente educacional, tornando a aprendizagem mais significativa, representativa e envolvente para os estudantes. Os resultados dessas investigações indicam que a integração da poesia no ensino de História pode não apenas potencializar o aprendizado da disciplina, mas também estimular o engajamento na leitura e o desenvolvimento das habilidades de escrita.

No que diz respeito aos objetos de pesquisa, destaca-se a presença predominante de trabalhos que exploram a interseção entre Literatura e História. As dissertações desse grupo abordam questões relacionadas ao uso de poemas e poesia na formação escolar, com foco especial na área do ensino (Pinto, 2020; Bastos, 2020). Além disso, investigam as relações entre Literatura e História, explorando temas como a linguagem poética (Moura, 2020) e a

representação da integração da Poesia e da História (Rosa, 2014). Questões de raça e gênero são também abordadas, relacionando práticas poéticas à educação, como no caso da utilização da poesia “Das Minas” no ensino de História para combater o racismo e o sexismo (Schio, 2021) e nas análises que combinam a experiência da literatura e música (Ferreira, 2019).

As dissertações selecionadas ampliam ainda mais o escopo, explorando a relação entre História e música, como no emprego do *Rap* (inglês, também conhecido como *rapped*, é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades afrodescendentes nos Estados Unidos) como ferramenta educacional em aulas de História (Rodrigues, 2023). Também são abordadas as interações entre literatura e tecnologia, com a análise da cyberecopoesia e do imaginário presentes em obras brasileiras (Nacif, 2019), além de incursões nas fronteiras entre Literatura, História e Sociologia, aproximando História e Poesia na obra de Octavio Paz (Tannis, 2022).

Outros temas relevantes incluem discussões conceituais, contemplando as relações entre memória, história e biografismo (Cerqueira, 2021), narrativas autobiográficas e prática docente (Teixeira, 2020), além de análises sobre a influência da obra de Paulo Leminski na educação (Viana, 2020). Nas dissertações examinadas, uma gama abrangente de temas é explorada, variando desde a utilização de poemas no contexto educacional até a investigações sobre as complexas relações entre Literatura e História, linguagem poética e representação da fusão entre poesia e narrativa histórica. Adicionalmente, questões cruciais de raça e gênero são minuciosamente consideradas, ressaltando a contribuição da poesia na abordagem educacional antirracista.

A abordagem da relação entre história e música, particularmente, o uso do rap como uma ferramenta eficaz nas aulas de história, emerge como um tema relevante, já que se trata de um discurso rítmico com rimas e poesias. As dissertações também se debruçam sobre o impacto da tecnologia, examinando a cibercultura poética (escrita digital) e o imaginário em obras literárias brasileiras, portanto a repercussão e difusão da prática por meio de suportes digitais.

Cada uma dessas dissertações contribui para o enriquecimento do campo desta pesquisa, proporcionando novas perspectivas e abordagens para a integração e a utilização da interdisciplinaridade no ensino de história. Essas contribuições não apenas prosperam o repertório de pesquisadores na área, mas também oferecem perspectivas para educadores que buscam inovação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas

Entretanto, é crucial destacar que nem todos os trabalhos atendem aos requisitos lógicos preestabelecidos no contexto da pesquisa proposta, revelando desafios relacionados à avaliação

da aprendizagem. Por exemplo, alguns autores realizam atribuições de valor de maneira restritiva, subjetiva e difusa (Rodrigues, 2023), sobrecarregando o leitor de conteúdo e complexando a avaliação (Schio, 2021). Além disso, nota-se uma contradição de princípios entre Dermeval Saviani, que destaca a capacidade humana de transformar a natureza pelo trabalho, e Paulo Freire, que concebe o ser humano como um indivíduo inacabado em constante processo de humanização (Pinto, 2020; Moura, 2020). Isso ocorre quando os autores apresentam suas obras como instrumentos isentos de contra indicações em suas metodologias.

Essa aparente incongruência entre os princípios de Saviani e Freire, destacada na literatura (Pinto, 2020; Moura, 2020), revela uma complexidade na integração de diferentes abordagens pedagógicas. Saviani, ao ressaltar a capacidade de transformação da natureza pelo trabalho, enfatiza um aspecto mais técnico e instrumental da educação, enquanto Freire (1996), ao conceber o ser humano como inacabado e em constante processo de humanização, destaca o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária dos educandos.

Essa aparente contradição, contudo, não deve ser vista como um obstáculo insuperável, mas como um desafio que enriquece a prática pedagógica. Reconhecer essas divergências abre espaço para uma abordagem integrada que une elementos de ambas as perspectivas. A valorização do potencial transformador do trabalho, como defendido por Saviani, pode coexistir de maneira complementar com a visão de Freire (1996), que enxerga a educação como um processo íntimo, entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social.

Ao considerar essas nuances teóricas, busca-se não apenas identificar as antinomias, mas também explorar as possíveis complementaridades entre essas visões pedagógicas. Portanto, vislumbra-se uma metodologia moldada não apenas pela identificação de dicotomias, mas pela busca ativa por uma síntese que enriqueça o processo educacional por meio de contribuições advindas desses resultados em diferentes dimensões.

Também destacamos que alguns trabalhos apresentam modelos de sequência didática ilustrativos para a presente análise (Schio, 2021; Moura, 2020). Além disso, oferecem justificativas proveitosas para o uso da narrativa histórica (Ferreira, 2019), contribuem ainda para a uma convergente fundamentação teórica, explorando interação entre poema, poesia e sujeito (Tannis, 2022) – e fornecem abordagens para a construção de uma introdução, inserindo a perspectiva auto biográfica e literária sobre a prática docente (Teixeira, 2020), bem como, produzindo conhecimento dentro de uma estrutura formal, conforme exemplificado por Rodrigues (2023).

O conjunto de estudos aqui evidenciados traz contribuições significativas para a presente pesquisa. Em primeiro plano, a identificação de modelos de sequência didática em

trabalhos como os de Schio (2021) e Moura (2020) oferece um alicerce metodológico compatível com nossa proposta, traçando caminhos e estratégias já testadas que podem ser adaptadas e aprimoradas. Além disso, a justificativa apresentada por Ferreira (2019) para o uso da narrativa histórica, fundamentada nas teorias do historiador Jörn Rüsen, adiciona uma dimensão substantiva ao nosso referencial teórico. Essa abordagem reforça a importância da narrativa na mobilização dos saberes históricos, contribuindo para a construção de consciências e identidades históricas, especialmente na integração entre poesia e História. Essa fundamentação fortalece a validade e a relevância da pesquisa, situando-a no contexto da produção acadêmica contemporânea.

Adicionalmente, a tese de Rosa (2014, p. 29-30) nos apresenta com uma análise da relação entre Literatura e História, no sentido em que a História, como realidade objetiva, se subjetiva ao tornar-se elemento construtor da própria forma literária. Argumenta-se que a compreensão da História na Literatura ocorre primariamente através de um reflexo estético, destacando a importância da percepção do criador da obra de arte. Em outras palavras, a capacidade artística é potencializada na variação da percepção da forma objetiva, na subjetividade histórica e no trabalho estético que caracteriza a criação poética. A autora aprofunda nas reflexões de Aristóteles, particularmente em sua obra *Poética*, fundamentando a compreensão de que a captura da História na Literatura se dá por meio do reflexo estético.

Esse reflexo, delineado como um princípio fundamental que singulariza uma obra de arte, é crucial na apreensão subjetiva da História, incorporando a subjetividade do criador literário. Aristóteles, ao discutir a tragédia, distingue entre poesia e documento. Para o esteta, a função do poeta não é simplesmente relatar o que ocorreu, mas sim o que poderia ter ocorrido, baseando-se na verossimilhança e na necessidade. Essa distinção, apesar de sua aparente simplicidade, traz elementos significativos para esta pesquisa (Rosa, 2014, p.45), pois a poesia é vista como a imitação das ações humanas, que devem seguir uma sequência verossímil e necessária.

A verossimilhança é central no conceito de mimese de Aristóteles. A mimese poética é entendida como uma representação resultante de um processo construtivo específico, composto por vários elementos estruturais, sendo o mito ou a fábula o mais importante deles. Essa construção mimética é regida pelo critério fundamental da verossimilhança. Essa perspectiva proporciona espaço para a imaginação e a criatividade, permitindo que a poesia se afaste da simples reprodução dos fatos e se aproxime da criação de mundos possíveis.

No entanto, é importante notar que a implementação da escrita poética no currículo escolar deve ser feita com cuidado. Os educadores devem garantir que a poesia e o estímulo à

escrita autoral poética dos estudantes sejam usados de uma maneira que complemente o ensino tradicional, em vez de substituí-lo.

Diante da necessidade de repensar os métodos de ensino de História, novas abordagens têm sido exploradas para favorecer a construção da consciência histórica dos estudantes. A introdução da poesia como meio de expressão e aprendizado histórico surge como uma possibilidade capaz de integrar a experiência subjetiva e a interpretação do passado. Como aponta o estudo, a narrativa não é apenas um relato cronológico, mas uma forma de construção da identidade e da memória, articulando subjetividade e conhecimento histórico.

Nesse contexto, a poesia assume um papel relevante ao permitir que os estudantes transitem entre os registros formais e os sentimentos que emergem da experiência histórica. Assim como a narrativa autobiográfica (Souza, 2021) pode ser um espaço de autoconhecimento e reflexão, a escrita poética possibilita aos alunos ressignificarem memórias e criarem sentidos próprios para os acontecimentos históricos.

Ao utilizar a poesia no ensino de História, rompe-se com a fragmentação imposta pelo método tradicional, permitindo que a História seja vivenciada não apenas como um conjunto de fatos, mas como uma experiência significativa e transformadora. Esse processo não apenas amplia as formas de expressão dos estudantes, assim como fortalece sua percepção crítica sobre o passado e sua relação com o presente, conferindo-lhes um protagonismo na construção do saber histórico.

O fazer poético, de acordo com diversas abordagens apresentadas, transcende a mera composição de palavras em versos, adentrando o universo visual, espacial e histórico. A interconexão entre representações, espaço gráfico e dimensão espacial da poesia, juntamente com a tipografia e o aspecto visual da letra e da palavra, caracterizam a expressão artística do poeta (Nacif, 2019, p. 13). Este entrelaçamento de elementos não apenas enriquece a experiência estética, como também amplia as possibilidades de interpretação, desafiando a tradicional concepção de poesia como exclusivamente linguística.

A voz lírica, conforme destacado por Cerqueira (2021, p. 43), transcende os limites do poema, estabelecendo uma relação intrigante entre a pedra, representando a História, e a fantasia, representando a poesia. Essa metáfora revela uma profunda conexão entre Literatura e História, indicando que, enquanto a História tende a abordar os fatos explicitamente, a Literatura os destrincha e recria de forma subjetiva, utilizando o tom lírico para oferecer uma perspectiva única. A poesia, portanto, não apenas questiona os eventos históricos, mas também os explora, fornecendo uma compreensão diferenciada e enriquecedora.

A citação de Manoel de Barros pelo supracitado autor adiciona outra camada à discussão, ressaltando a importância da imaginação e da capacidade de “transver” o mundo. Essa perspectiva sugere que a poesia não se limita a refletir a realidade, mas busca transgredir as fronteiras da visão convencional. Viana (2020) complementa essa ideia ao enfatizar a necessidade de ecoar poesias nos espaços habitados por linguagens heterogêneas, especialmente nas escolas, onde as vozes do aprendizado podem se traduzir em imagens (Viana, 2020, p.15).

A produção de ressonâncias poéticas nesses espaços educativos, como corredores, pátios e salas, proporciona uma experiência pedagógica única, explorando não apenas o conteúdo textual, mas também a materialidade e o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que provocam (Viana, 2020). Ao destacar que a literatura questiona os fatos históricos, e também serve para a compreensão desses mesmos fatos, a obra revela uma intrincada interconexão entre ambas. Essa ligação simbiótica entre História e Literatura aponta para a capacidade única desta, de questionar, reinterpretar e oferecer uma perspectiva subjetiva sobre os eventos históricos.

Embora nenhum dos estudos analisados tenha se aprofundado especificamente na escrita de poesia para fins de ensino ou aprendizagem da história, concentrando-se em grande parte no letramento literário e na formação de leitores, foi possível extrair informações relevantes que enriquecem nossa pesquisa. Os elementos teóricos e práticos obtidos ao longo desta investigação ofereceram um suporte bibliográfico para análise sobre o uso da poesia como recurso pedagógico.

Nesta dissertação, buscamos responder às questões fundamentais sobre a função da poesia no ensino e na aprendizagem da História, investigando como a linguagem poética pode se entrelaçar com o espaço e a narrativa histórica para promover uma compreensão mais ampla e desenvolver competências de escrita. Constatamos que, embora a literatura existente discuta a relação entre esses elementos, há uma carência de estudos sobre a prática da escrita poética em sala de aula como ferramenta pedagógica. Essa constatação reforça a relevância e a originalidade desta pesquisa, que se propõe a preencher esse vazio, incentivando a produção poética como uma forma de narrativa histórica e, ao mesmo tempo, como uma estratégia de engajamento que conecta os estudantes às suas próprias vivências e ao contexto histórico mais amplo.

As análises históricas frequentemente se concentram em um poema ou autor específico, contextualizando-os em seu período ou examinando documentos relacionados, como cartas e manuscritos. No entanto, são raros os estudos que abordam o processo criativo, suas técnicas

e estratégias. Em geral, o foco recai sobre o produto (o poema), o contexto de sua produção, seu autor e a recepção pela crítica, sendo pouco explorada a circulação das obras. A subjetividade lírica, por sua vez, tem se destacado como um dos temas mais investigados pelas correntes teóricas e críticas.

Por fim, a revisão da literatura revelou um campo ainda pouco explorado, mas repleto de possibilidades, onde a interseção entre História e poesia se destaca como uma ferramenta pedagógica promissora no engajamento para o ensino e aprendizagem da História. Os estudos analisados forneceram direções valiosas para o delineamento de novas práticas e para a construção de uma proposta que integra o ensino de História a outras áreas do conhecimento, promovendo um diálogo interdisciplinar rico e significativo. Esse é um terreno fértil para investigações futuras e para a aplicação de metodologias que não apenas aproximem os estudantes da narrativa histórica, mas também lhes permitam construir, por meio da poesia, uma relação mais íntima e transformadora com o conhecimento. Desse modo, este estudo não apenas enriquece as práticas de ensino, como também contribui para uma experiência educacional que valoriza o humano em sua complexidade, oferecendo caminhos para uma aprendizagem mais dialógica, subjetiva e criativa.

2 MAIS QUE UMA TARDE EM ITAPUÃ: NOSSA INSPIRAÇÃO

A escrita poética, entendida como um processo mimético de representação, à luz do aludido na primeira seção desta dissertação, promove uma interação contínua entre sujeito e objeto, conduzindo a uma aprendizagem subjetiva e ao reconhecimento do mundo. Nesse contexto, a poesia se apresenta não apenas como um espelho da realidade, mas como um conhecimento que se associa a uma forma singular e original, permitindo ao receptor não apenas observar, mas também experimentar e compreender a essência do que é representado.

Essa dinâmica de interação transforma a obra em um espaço em que a realidade é ressignificada e onde o sujeito encontra reflexos de si e de seu tempo, enriquecendo sua percepção e relação com o mundo ao redor corroborando com o que fora delineado nos aportes teóricos, sobretudo no que evidencia o constructo da consciência história e sua repercussão por meio de uma narrativa que evidencia memórias individuais e/ou coletivas, identidades e acontecimentos. Nessa perspectiva, se faz necessário compreendermos a história local a qual está inserida a comunidade escolar do Colégio Estadual Rotary.

Num caminhar discreto, entre becos e ruas,
ali, onde o chão guarda histórias não ditas,
Cada passo é memória, são vidas escritas.
Reapropria-se do espaço, reinventa o caminho,
traça mapas invisíveis, artesanato do eu sozinho.

a obra, reflexo da mão e da mente,
 desenha mundos, real e aparente.
 É um espelho humano de alma não refletida,
 que a vida molda, evolui, repete.
 Aqui, “eu”, “ninguém” e tantos outros transitam,
 seus fragmentos e vozes, nas tramas habitam.
 Representando o possível, a prática floresce,
 onde o real e o sonho em uníssono tecem.
 A memória persiste, o tempo se entrega,
 e o sujeito-obra em história perece.
 (Poesia autoral, 2024)

2.1 O BAIRRO DE ITAPUÃ, SALVADOR, BAHIA, NORDESTE DO BRASIL

Um panorama histórico de Itapuã que deve considerar todo o litoral norte da Bahia. Desde o século XVI, o local é indicado com diferentes grafias, como Itapaõ, Tapoam, Itapoã ou Itapoan, sendo estas duas últimas comuns no século XIX. Os registros relativos à história do bairro têm fundamentos teóricos na pesquisa realizada por Tania Risério d’Almeida Gandon (1993), integrante do projeto História Oral dos Bairros de Salvador, da Fundação Cultural do Estado da Bahia, cuja documentação colhida no bairro de Itapuã resultou em sua tese de doutorado na Universidade de Aix-en-Provence. Itapuã tornou-se propriedade de Salvador em 1552, por meio de uma carta de sesmária concedida à Casa de Vereação por Thomé de Souza, abrangendo terras desde o Rio Vermelho até a margem do Rio Joanes. Originalmente habitada pelos índios tupis, muitas terras nessa região foram doadas por Tomé de Souza, o primeiro governador do Brasil, ao seu almoxarife Garcia d’Ávila, que as ocupou imediatamente (Silva, 1993, p. 117-137).

A vila com esse nome estava inserida em um contexto social e cultural abrangente que se estendia desde as antigas armações de pesca no litoral aberto de Salvador até outras pequenas vilas na direção norte. Da segunda metade do século XVI até o início do século XIX, a defesa de Itapuã era responsabilidade da Casa da Torre de Garcia d’Ávila. Havia redutos de defesa em Itapuã que se integravam com a Torre de Garcia d’Ávila. Em 1555, houve conflitos entre os tupinambás, aldeados em Itapuã, e a Casa de Garcia d’Ávila, mas os indígenas foram submetidos com ajuda do governador Duarte da Costa.

No início do século XVII, armações de pesca de baleia estabeleceram-se no litoral norte de Salvador, incluindo Itapuã. Alguns anos depois foi fundada a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, atual igreja matriz da Paróquia de Itapuã, criada em 1815. No século XVII, o bairro era uma importante armação baleeira, onde a pesca desses imensos mamíferos era fundamental para extração do óleo, responsável pela iluminação do centro urbano (Gandon, 2018, p.38).

Documentos escritos e narrativas orais deixam claro que, desde os primeiros anos da colonização, uma rede de comunicação e interdependência foi sendo criada entre todos os centros populacionais de uma vasta área que se estendia desde a grande propriedade dos Ávila em Tatuapara até Itapuã e seus arredores. Essa rede englobava uma série de vilas e povoados ao longo da costa norte da Bahia, incluindo aquelas que tiveram suas origens em antigas missões jesuíticas, como é o caso de Abrantes (Gandon, 2018, p.48).

Curiosamente, Itapuã, já foi em algum momento da história, pertencente ao território de Sergipe, atualmente o menor estado do Brasil em extensão territorial, uma vez que já fora significativamente maior do que é hoje. Durante o período colonial, integrava a Capitania da Bahia de Todos os Santos, um vasto território doado ao fidalgo português Francisco Pereira Coutinho:

D. João, por graças de Deus, rei de Portugal, e dos Algarves, daquém e dalém mar em Africa, senhora da Guiné e da Conquista, navegação, commercio da Etiópia, Arabia, Pérsia e Índia etc. etc.

A quantos esta minha carta virem, faço saber que eu fiz ora doação, e mercê a Francisco Pereira Coutinho, fidalgo de minha casa, para elle e todos os seus filhos, e netos, herdeiros e sucessores, de juro e herdade para sempre, da minha capitania e governança de 50 léguas de terra na minha costa do Brazil, os quaes começarão na parte do rio S. Francisco e correm para o sul até a parte da Bahia de todos os Santos (Prado. 1919, p. 2).

Em 1590, sob o governo de Filipe II, foi criada a província de Sergipe Del-Rey, que abrangia mais do que o dobro de suas fronteiras atuais. Contudo, ao longo dos séculos, disputas políticas e administrativas resultaram na incorporação de vastas áreas pela Bahia, reduzindo progressivamente o referido território. Esses limites só foram melhor definidos a partir do decreto de Dom João VI, em 1820, que formalizou a separação entre Sergipe e Bahia. Apesar disso, a diminuição territorial permanece como uma marca histórica, muitas vezes reforçada por rivalidades, polêmicas, debates e disputas.

Figura 4 - Fragmento de mapa da Comarca de Sergipe Del Rey constando Itapuã

dos distritos judiciários de Salvador, caracteriza o vilarejo como um local de pesca de xaréu e de baleias (Barros, 1923, p. 41).

Dos estudos de Gandon (2018), também se depreende que a introdução da noção de propriedade em Itapuã, durante o período colonial pelos colonizadores brancos, representou uma mudança significativa na estrutura socioeconômica da região. Visto que estava alinhada aos padrões europeus da época e grandes latifundiários se estabeleceram na área através de concessões feitas pelos representantes da Coroa portuguesa.

As evidências históricas, tanto documentais quanto orais, indicam que, desde os primórdios da colonização, formou-se uma complexa rede de comunicação e interdependência entre diferentes núcleos populacionais na região que se estendiam da propriedade dos Ávila, em Tatuapara, até Itapuã e seus arredores. Essa rede integrava diversas vilas e aldeamentos da costa norte da Bahia, incluindo aqueles que tiveram origem em missões jesuíticas, como Abrantes. A sobreposição de territórios e interações entre essas comunidades ao longo do tempo dificulta a delimitação precisa de seus antigos limites, evidenciando um entrelaçamento contínuo de relações sociais e econômicas.

No passado, muitas dessas comunidades desempenharam papel essencial na economia regional, fornecendo a Salvador produtos como pescado, carvão vegetal e farinha de mandioca. Além disso, algumas localidades, como Itapuã, destacavam-se pela produção de óleo de baleia, utilizado na iluminação urbana, enquanto outras se dedicavam à extração de sal, um bem de grande demanda. A exploração desses recursos não ocorria de maneira autônoma, mas sob rígido controle da Coroa Portuguesa, que mantinha o monopólio sobre a pesca da baleia e a produção de sal por meio do sistema de contratos. Esse modelo de concessão evidencia a relevância estratégica dessas atividades para a economia colonial, consolidando a influência da metrópole sobre a exploração dos recursos naturais e a organização do trabalho nas comunidades litorâneas (Gandon, 2018, p. 49-50).

Em 1954, Itapuã ascendeu à condição de subdistrito da capital, status oficializado em 1973. Em contrapartida, Santo Amaro do Ipitanga foi designado distrito de Salvador em 1932 e alcançou autonomia municipal em 1962, sob o nome de Lauro de Freitas. A escassez de documentação escrita e as dificuldades inerentes à sua localização reforçaram a necessidade de investigações adicionais que incorpora a coleta de fontes orais sobre essas antigas vilas costeiras, frequentemente negligenciadas pela historiografia baiana, apesar de sua notável relevância econômica no passado (Gandon, 2018, p. 50).

Muitas dessas comunidades forneciam produtos pesqueiros, carvão vegetal e farinha de mandioca para Salvador. Em algumas localidades, como Itapuã, a produção de óleo de baleia

desempenhava um papel crucial na iluminação da cidade por longo período. Em outros locais, a produção de sal, amplamente consumido, era predominante. A exploração do sal e a pesca da baleia permaneceram como monopólios reais por vários séculos, sendo um privilégio exclusivo da Coroa Portuguesa, exercido mediante contratos específicos, destacando-se por sua relevância na economia colonial (Gandon, 2018, p.50-51).

Situada a aproximadamente 30 km do centro de Salvador, porém ainda dentro dos limites do antigo termo da cidade, essa pequena vila de pescadores conseguiu resistir ao longo dos séculos, possivelmente devido à solidariedade compartilhada no dia a dia por sua comunidade. Tal condição parece ter sido, de fato, fundamental para a sobrevivência dos pescadores locais. Por outro lado, a ausência de estradas que facilitassem o acesso à capital contribuiu para a preservação, por muito tempo e de forma bastante autônoma, de diversas de suas tradições multiétnicas. A partir da década de 1940, esse isolamento gradativamente diminuiu até a integração definitiva de Itapuã à malha urbana de Salvador e à região do Recôncavo, ao redor da Baía de Todos os Santos, onde se tornou subdistrito e bairro de grande atração turística.

Para um dos seus mais ilustres moradores, o poeta Vinicius de Moraes, Itapuã era seu principado livre e autônomo, e ele, o príncipe consorte (Geske, 2013. 106). O poeta Vinícius, juntamente com Dorival Caymmi, mais do que atualmente nomes de logradouros no bairro, foram responsáveis pela disseminação de um sentimento universal de pertencimento e conexão com o lugar, um imaginário coletivo, corroborado em suas poesias e músicas que cantam o bairro, sua gente e o desejo mágico de conhecer e passar a tarde em Itapuã.

Segundo o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Itapuã é o bairro mais populoso da capital baiana com 60.968 (sessenta mil, novecentos e sessenta e oito) habitantes catalogados. A origem dos moradores é variada, sendo muitos deles oriundos do interior da Bahia em busca de trabalho em Salvador. O que os une é a mesma condição financeira e/ou a cor da pele, herança das raízes indígenas e africanas. Esses moradores se deslocam principalmente a pé, de bicicleta ou por transporte público e mantêm fortes laços de solidariedade, compartilhando dificuldades semelhantes.

Os quilombos do passado, frequentemente associados à imagem de comunidades isoladas, distantes dos centros urbanos, comerciais e industriais, e com uma vida predominantemente rural, também podem ser encontrados no novo perfil de ocupação urbana do lugar. Nesse contexto, as favelas e bairros de periferia são espaços onde negros, mulatos e descendentes dos antigos quilombos continuam a lutar por melhores condições de vida. Itapuã, por exemplo, pode ser visto como um quilombo contemporâneo, com a maioria de sua

população negra, pobre e marginalizada, que busca formas de romper com as limitações impostas pelo sistema social vigente. A realidade nas áreas periféricas é similar à das favelas, com espaços reduzidos, ruas que se transformam em extensão das casas, uma população predominantemente negra e em situação de vulnerabilidade, e infraestrutura precária.

A expansão urbana de Salvador e, especificamente, do bairro de Itapuã, reflete a distribuição espacial condicionada pelas desigualdades socioeconômicas da população. Em Itapuã, moradores de alta renda concentram-se na região nordeste e ao longo da orla marítima, enquanto as áreas próximas à Lagoa do Abaeté, que enfrentam deficiências em infraestrutura e serviços urbanos, são ocupadas por famílias de baixa renda. Essa ocupação diversificada resultou em zonas habitacionais com características distintas em termos de densidade demográfica e distribuição de renda, evidenciando a coexistência de espaços planejados, bem equipados, e áreas marcadas pela precariedade, acentuando assim as disparidades urbanas no bairro e a vulnerabilidade social de maior parte de seus habitantes. São muitos os desafios, pois, mais que passar uma tarde em Itapuã, é preciso enfrentar suas demandas sociais sem deixar de lado sua identidade.

2.2 O POVO ITAPUANZEIRO

Afinal, qual o critério para alguém ser considerado “Filho de Itapuã” quem eram os “outros”? Algumas respostas colhidas entre os que se diziam itapuanzeiros permitiram uma maior compreensão sobre o assunto.

Itapuânzeiro porque é filho daqui. Em qualquer lugar o sujeito pode dizer:
Sou filho de Itapuã!

O cara pode perguntar:

– Você mora onde?

– Moro em Itapuã.

– Você é filho de Itapuã?

– Sou.

Pronto, morreu aí !

Seu Arlindo

(Gandon, 2018, p. 71)

O “povo de Itapuã” é predominantemente formado por pessoas de baixa condição socioeconômica, com uma origem étnica mesclada entre indígenas, negros e brancos. Segundo consta nos registros das entrevistas realizadas com os moradores locais pela pesquisadora Tânia Risério d’Almeida Gandon (2018, p. 149), não foi mencionada nenhuma ascendência branca, nem sua participação como colonizadores da região. Entretanto, referências foram

feitas à existência de “senhores” – proprietários de terra, capatazes, administradores – que mantiveram relações com suas escravas, resultando em descendentes mestiços.

É possível inferir, ainda, que essa miscigenação é uma característica distintiva que molda a identidade deste antigo povoado pesqueiro. Através das narrativas transmitidas ao longo das gerações e das descrições dos habitantes locais, percebe-se que a miscigenação se deu principalmente entre indivíduos de ascendência indígena e africana ou seus descendentes. Essa constatação é corroborada pela representação e compreensão da figura do caboclo, que reflete a influência das culturas indígena e africana na região (Gandon, 2018, p 153-157).

Ao examinar os relatos coletados na obra da professora Gandon (2018), observa-se que, durante a pesquisa em Itapuã, percebe-se que a cor da pele emerge como um elemento-chave na construção da mestiçagem entre os entrevistados. Embora as razões subjacentes a essas escolhas não tenham sido completamente esclarecidas, é possível inferir que a adoção de uma identificação étnica é, em grande medida, uma manifestação de pertencimento cultural e de escolha política. Nesse contexto, a comunidade “itapuanzeira” reconhece, unanimemente, suas raízes ancestrais indígenas e africanas (Gandon, 2018, p. 158-164).

É interessante notar que, enquanto os mais experientes tendem a omitir informações sobre a escravização, os mais jovens demonstram engajamento em movimentos por justiça social e buscam uma compreensão nas camadas de memória da história local e de suas origens culturais. Esse avanço pode ser interpretado como reflexo de processos mais amplos da sociedade brasileira, como o fortalecimento dos debates sobre representatividade, diversidade cultural e direitos sociais, que ganharam maior projeção nas últimas décadas.

O passado escravocrata, marcado por sofrimento e humilhação, era frequentemente mantido em silêncio, pelo menos até que as políticas públicas de valorização das raízes africanas, evocadas a partir de movimentos reivindicatórios negros, desencadeasse mudanças significativas nos sentimentos de pertencimento, identidade e ativismo político. Diversos e variados motivos explicam o fato de que, entre os moradores mais antigos de Itapuã, a lembrança da escravidão e, muitas vezes, a conexão com as origens africanas da família eram mantidas em segredo ou consideradas como assuntos a serem discutidos apenas em ambientes privados (Gandon, 2018, p. 159).

Emerge-se, portanto, ao longo de nossa análise, a importância dos conceitos de pertencimento e memória, especialmente no contexto da comunidade de Itapuã. Identificamos como a memória coletiva dos habitantes, permeada por narrativas históricas e experiências compartilhadas, contribui para a construção de uma identidade cultural específica, denominada “itapuanzeira”. Essa noção de pertencimento é forjada a partir de uma mescla de elementos

étnicos, sociais e culturais, refletindo a diversidade e complexidade dessa comunidade (Gandon, 2018, p. 160-170).

A memória dos habitantes de Itapuã é transmitida por meio de narrativas que abordam as relações sociais, econômicas e culturais que moldaram a história local. Essas narrativas revelam a interdependência conflituosa entre os diferentes estratos sociais e a influência persistente do passado escravocrata na mentalidade contemporânea. Roger Bastide (1970, p. 45 *apud* Gandon, 2018 p. 150), em suas análises sobre as religiões afro-brasileiras, destaca a importância de reconhecer e valorizar as experiências históricas e emocionais que compõem a identidade coletiva de comunidades como Itapuã. A memória “itapuanzeira” preserva histórias de indivíduos que, embora tenham sustentado a economia brasileira com seu trabalho ao longo dos séculos, continuam a enfrentar condições de pobreza. Predominantemente mestiços de índio, negro e branco, os itapuãzeiros entrevistados não mencionaram os brancos como ancestrais ou povoadores da região, embora tenham feito alusões a “senhores” que tiveram filhos com suas escravas. Essa omissão pode refletir uma escolha consciente de enfatizar suas raízes afro-indígenas, valorizando a resistência e a resiliência de seus antepassados diante das adversidades históricas (Gandon, 2018 p. 149).

O bairro de Itapuã, também se distingue pelas suas manifestações religiosas e culturais, com destaque para a Lavagem de Itapuã, que ocorre anualmente na quinta-feira anterior ao carnaval. Essa festa, que remonta a 1906, é uma celebração de forte convergência cultural local, dedicada à Nossa Senhora da Conceição, padroeira do bairro. Inicialmente vinculada ao candomblé, a festa passou a ser realizada em outra data para evitar coincidência com outras festividades e, com isso, ganhou contornos populares, mantendo, no entanto, elementos de resistência e identidade afro-brasileira.

O ritual da lavagem, como observou o antropólogo Ordep Serra (1999), tem raízes nas tradições ibéricas, que, ao longo do tempo, foram ressignificadas pelas religiões afrodescendentes. Embora originalmente praticado nas igrejas europeias, o rito foi afastado do espaço sagrado pela Igreja Católica, o que abriu um espaço para sua apropriação pelos cultos afro-brasileiros, especialmente nas periferias urbanas. A partir dessa transição, o conceito de “profano”, que geralmente se opõe ao “sagrado”, revela a flexibilidade com que as práticas religiosas se reorganizam de acordo com a cultura e as circunstâncias históricas (Serra, 1999, p. 53).

Bauman (2005) argumenta que, na modernidade, a influência da ciência e do pensamento linear distanciou a espiritualidade das questões humanas cotidianas, enfraquecendo o vínculo entre o sagrado e o profano. No entanto, rituais como a Lavagem de

Itapuã demonstram como o sagrado continua a ser uma força mobilizadora nas comunidades, permitindo que as tradições e a memória coletiva se perpetuem, mesmo que ressignificada ao sabor do tempo. Em Itapuã, a festa não apenas preserva a cultura afro-brasileira, mas também fortalece os laços de solidariedade e resistência, promovendo uma conexão profunda entre o povo e suas raízes históricas e espirituais.

Figura 5- Foto da fachada da Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã, Salvador (BA), 2017



Fonte: Produto da oficina de fotografias idealizada pelo professor do Colégio Estadual Rotary, Luís Carlos Santos de Santana, em 2017.

Compõem a atmosfera do bairro os blocos afros, como o “Malê Debalê”, um exemplo histórico representativo da forte representatividade negra do bairro. Este bloco faz referência aos escravizados africanos das etnias *haucá* e *nagô*, de religião islâmica, e responsáveis pela Revolta dos Malês em 1835. Também se encontra o grupo “As Ganhadeiras de Itapuã”, formado por músicos, mulheres e crianças da comunidade que cantam e sambam,

incorporando, na sua performance, elementos cênicos relembrando a situação vivida pelas negras de ganho em Salvador, no século XIX, além da Festa da Baleia e Baleia Rosa do Amor, que reverberam o passado histórico de Itapuã como local de caça desse mamífero aquático.

Ao considerarmos a possibilidade de representação dessa identidade “itapuanzeira” nos escritos poéticos dos estudantes do Colégio Estadual Rotary, podemos inferir que esses textos refletem não apenas as experiências individuais dos alunos, mas também as histórias e memórias compartilhadas da comunidade. Os poemas convergem numa forma de expressão artística que dá voz às vivências, tradições e valores que caracterizam a identidade “itapuanzeira”. Dessa forma, a produção poética dos estudantes se torna não apenas uma expressão criativa, mas também um meio de preservar e celebrar a rica herança cultural e histórica de Itapuã.

2.3 O COLÉGIO ESTADUAL ROTARY

Não há muitos registros, lamentavelmente, do histórico da instituição nos arquivos que tivemos acesso, mas por meio das placas comemorativas existentes em seus pavilhões, é possível inferir uma trajetória do percurso da instituição. Inicialmente, a escola surge do fomento de ações do Rotary Internacional, que é uma associação de clubes de prestação de serviços voluntários voltados à realização de serviços humanitários, à promoção de valores éticos e à criação da paz mundial. O responsável por sua fundação foi o advogado Paul Francis Harris, que tinha como objetivo inicial reavivar o espírito de amizade e promover o bem para a sociedade.⁵

Figura 6 - Fachada do Colégio Estadual Rotary, 2019

⁵ Rotary International. **Sítio oficial**. Disponível em: <https://www.rotary.org/pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Inspirados pelos ideais de servir e “dar de si”, o Rotary Club da Bahia e seus associados, em parceria com a Casa da Amizade (associação formada pelas senhoras dos rotarianos), decidiram contribuir para o sistema educacional público da região, visando atender às necessidades das famílias locais. Foi assim que surgiu o Colégio Primário do Rotary Club. Inicialmente, a escola contava com duas pequenas salas, localizadas em um terreno na subida da Ladeira do Abaeté, próximo à atual Área de Proteção Ambiental (APA) – Lagoa e Dunas do Abaeté.

Figura 7 - Mapa de Localização de geolocalização da unidade escolar.

Professora Dirlene Matos Mendonça. Também em 1992, foi realizada uma nova ampliação da unidade escolar, na gestão do rotariano Benedito Ribeiro Passos.⁸

Já em 1994, foi inaugurado o posto médico odontológico do Colégio Rotary – programa de educação e prevenção para atender os alunos e a comunidade, batizado com o nome do rotariano Renato Augusto Novis. Foram construídos e mobiliados um auditório com capacidade para 40 (quarenta) pessoas, um consultório médico e um consultório odontológico com dois gabinetes, uma sala de espera e sanitários. As novas instalações foram inauguradas em 18 de junho de 1994, quando se realizou a primeira aula sobre “Como cuidar dos dentes”, tendo como diretora a Professora Elma Felzemburg, conforme consta em registros do acervo da instituição.

Figura 8 - Consultório Odontológico, 1999



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Rotary.

Em julho de 1996, foram construídas três salas de aula na gestão do rotariano Carlos Henrique Gantois, com o Governo Estadual sob a liderança de Paulo Souto e o Secretário de Educação sendo o professor Edilson Freire. Essa foi uma homenagem à gestora Professora Elma Felzemburg, que faleceu em 10 de junho de 1996. A denominação das novas salas foi em sua memória, e ela foi bem-sucedida pela Professora Rildenira Lordelo Prazeres⁹.

⁸ Acervo de registros da Unidade Escolar.

⁹ Informação retirada de placa comemorativa existente nos pavilhões da unidade escolar.

Figura 9 - Placas comemorativas, pavilhão A, da unidade escolar, 2022



Fonte: Foto do autor.

Em outubro de 1998, foi construído o pavilhão de panificação, uma padaria industrial na gestão do rotariano José Rubens M. de S. Filho, que tinha por finalidade atender e complementar a merenda escolar da unidade, assim como a comunidade ao entorno. Também ofertou cursos de Padaria e Confeitaria, sendo que a primeira turma foi de outubro de 1998 a março de 1999¹⁰.

Figura 10 - Sala de Panificação, 1999

¹⁰ Informação retirada de placa comemorativa existente nos pavilhões da unidade escolar.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Rotary.

Figura 11 - Placa Sala de Panificação, em destaque, 1999



Fonte: Foto do autor.

Ainda em 1999, a antiga sala de pré-primário, denominada de Sala Cecília, em homenagem à filha do rotariano Carlos Henrique Gantois, que nos deixou precocemente, era utilizada como Sala de Artes, posteriormente, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Balcão de Justiça e Cidadania e, atualmente, sede do Rotary Club da Bahia¹¹.

Figura 12 - Placa comemorativa existente na entrada da “Sala Cecília”, nome em homenagem a filha *in memoriam* do rotariano Carlos Henrique Gantois

¹¹ Informação retirada de placa comemorativa existente nos pavilhões da unidade escolar



Fonte: Foto do autor.

Também contava com o Pavilhão Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que preparava jovens para profissões de pedreiro, encanador, rejuntador, além de cursos de curta duração e palestras. Atualmente o espaço continua sendo utilizado com uma finalidade sinônima, por meio do programa Jovem Aprendiz, sob a gestão do Instituto Sagrado Coração de Jesus em parceria com o Rotary Club da Bahia¹².

Em 2001, o então Governador Estadual, César Borges, acompanhado pelo secretário de educação à época, Eraldo Tinoco, entregou à comunidade a edificação de quatro pavimentos, com 11 salas de aulas, três laboratórios, salas de dança, de vídeo, informática e de professores. A gestora, à época Maria Auxiliadora Alves Lopes, declarou sua felicidade pela infraestrutura que passaria a atender a comunidade¹³.

Em decorrência da inauguração dessa nova edificação e da grandiosidade que o centro escolar se tornou, houve a divisão da gestão com a criação da Escola Estadual Rotary, que permaneceu nas instalações antigas com o ensino Fundamental, e o Colégio Estadual Rotary, realocado no novo prédio com Ensino Médio, também, à época, foi locado um prédio anexo denominado de “Escola Satélite” para abrigar os estudantes excedentes do curso noturno – Curso de Aceleração¹⁴.

¹² Informação retirada de placa comemorativa existente nos pavilhões da unidade escolar.

¹³ Diário Oficial da Bahia. Edição 17780, 11 de janeiro de 2001, p. 3.

¹⁴ Fala da professora e ex-gestora da unidade escolar Joana Livia Negrão.

Ressalta-se que o Colégio Estadual Rotary participa dos Projetos Estruturantes – da rede estadual de ensino –, e realiza seus projetos internos – idealizados e protagonizados por professores e alunos –, além de atividades em parceria com instituições tais como, Rotary Club, Universidades, Casa da Música entre outros. Dentre os projetos pedagógicos, destacamos: o São João, a Festa de Literária do Colégio Rotary (FLICOR), o Festival Desportivo e Cultural (FEDESCULT), a Expo-saúde, a Expo-Ciências, o Projeto Coral do Colégio Rotary – Coral Rotary, a Ayomide (nome de origem Yoruba, que significa “minha alegria chegou”), projeto atrelado ao atendimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008, além do Projeto Horta Escolar e Fanfarra. Ressaltam-se ainda as ações desenvolvidas pelo Rotary Club da Bahia no Colégio Rotary, tais como: Interact, trabalho voluntário dos alunos na comunidade; Rotary Day com campanhas educativas e da área de saúde – prevenção do câncer de mama e de próstata; doações de livros; projeto Novos Rumos intercâmbio cultural, além de parcerias com instituições do entorno com projetos eventuais ou permanentes.

A gestão da unidade escolar coube ao professor Antônio Fernando Borges Leal, conforme portaria estadual publicada em 23/07/2024 até 17/12/2024, quando fora substituído pelo professor Diogo Spínola Sodré. Em termos quantitativos até o final do ano letivo de 2024, compunha-se de: 85 docentes, entre efetivos e temporários, 02 coordenadoras pedagógicas, uma com 40 e outra com 20 horas semanais, 51 colaboradores, desde secretaria, limpeza, cozinha e vigilância e, em conformidade com o último censo escolar, possui 2138 (dos mil cento e trinta e oito) estudantes matriculados, distribuídos entre Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos, em três turnos de funcionamento¹⁵.

Mediante toda narrativa desenvolvida, contextualizando nosso espaço de pertencimento, fica demonstrado que a cronologia da unidade de ensino, insere-se numa conjuntura que exige não apenas resgatar as histórias que definem esse lugar e seus atores, mas também refletir sobre como esses saberes e vivências se conectam ao ensino de História, enquanto disciplina que articula memória, identidade e pertencimento.

O bairro de Itapuã, com sua rica tradição cultural, social e histórica, serve como um palco vivo onde a memória coletiva se cruza com a individualidade de seus moradores, os “itapuanzeiros”. Esse termo, mais do que uma referência geográfica, é um marcador identitário que reforça laços entre a comunidade e suas histórias compartilhadas. Nesse contexto, o Colégio Estadual Rotary desempenha um papel crucial como um centro de formação que

¹⁵ Fonte: Sistema de Gerenciamento Educacional – SIGEDUC. Acesso em :13 jul. de 2024.

transcende o ensino formal. Com sua história enraizada no desenvolvimento do bairro, a escola não apenas reflete as transformações de Itapuã ao longo das décadas, como também contribui ativamente para moldá-las.

A antologia de poemas dos estudantes do Colégio Estadual Rotary exemplifica como a memória e a identidade podem ser suscitadas – quer pela oralidade, quer pela escrita, segundo suas diversas práticas e meios de transmissão e, ainda, ser direcionada para, de forma interdisciplinar, contribuir com o ensino e aprendizagem da história. Tal iniciativa, destaca-se por promover um diálogo vivo entre o passado e o presente, articulado através da escrita poética. Esta prática pedagógica não apenas estimula a criatividade e o senso crítico dos estudantes, mas também os encoraja a reinterpretar suas próprias histórias e as de sua comunidade.

Dessa forma, a história do Colégio Estadual Rotary e seu papel na comunidade de Itapuã ilustram a importância de enxergar o ensino de História não apenas como um exercício de memorização de eventos e datas, mas como um processo dinâmico e transformador. Este, permite aos estudantes, ressignificar suas próprias experiências e entender o impacto de suas narrativas na construção do tecido social. Ao utilizar-se da poesia como um catalisador pedagógico, a aprendizagem da História, no Colégio Estadual Rotary, possibilita uma articulação entre a história local e contextos ampliados, promovendo uma reflexão entre o passado e sua relação com o presente repercutido nos textos dos discentes.

Essas conexões reafirmam a relevância do ensino de História como um espaço essencial para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que não apenas compreendem o passado, mas também são conscientes de seu papel na construção do presente e do futuro. Nesse contexto, a aprendizagem desenvolvida contribui no desenvolvimento de uma cidadania ativa, em que os estudantes se reconhecem como protagonistas de sua aprendizagem e trajetória, em constante diálogo com o mundo ao seu redor, desenvolvendo, portanto, competências com autoconhecimento, empatia, comunicação, argumentação, pensamento crítico e criativo, dentre outros, alinhados aos preconizados na base nacional.

3 INSPIRAÇÃO, ESCRITA E DIFUSÃO

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê...
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros, 1996, p.74)

Sobrevivemos! Somos sobreviventes de um mundo pós-pandemia, ou, com a licença da analogia clariciana, somos o que sobrou de nós. E, mesmo fragmentados, calejados, como uma colcha de retalhos *sapiens*, ainda temos tempo de acreditar, persistir e sonhar. Nesta seção, teremos por destaque o projeto interdisciplinar, fonte de análise e inspiração da presente pesquisa, que, não apenas valoriza a criatividade e a expressão artística dos alunos, como também promove a inclusão e o reconhecimento das diversas culturas e histórias presentes no ambiente escolar e social.

Os textos, presente nas antologias publicadas, oferecem um recorte das vidas e experiências dos estudantes da unidade escolar, destacando a importância da diversidade e da individualidade. Além disso, ela serve como um registro histórico e cultural, preservando as narrativas para as futuras gerações. Este projeto também pode inspirar outros estudantes a explorar e valorizar suas próprias identidades e histórias, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento dentro da escola, além de contribuir no ensino e aprendizado da História por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica que permeia sua ancestralidade, espaço de ocupação e memórias.

3.1 INSPIRAÇÃO: O LUGAR SOCIAL, PRÁTICA E ESCRITA: CONTEXTUALIZANDO A PROPOSIÇÃO

O ensino de História no Brasil contemporâneo enfrenta desafios significativos que comprometem seu papel formativo e sua relevância para os estudantes. A implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, resultou na redução da carga horária destinada às disciplinas de Ciências Humanas, incluindo História, que deixou de ser obrigatória e passou a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo oferecida de forma optativa conforme as possibilidades das instituições de ensino.

Essa mudança curricular acentua a desconexão entre os conteúdos históricos e a realidade dos alunos, uma vez que o ensino tradicional de História frequentemente se baseia na memorização de fatos e datas, sem estabelecer relações significativas com as experiências cotidianas dos estudantes. Tal abordagem pedagógica limita o desenvolvimento do pensamento

crítico e a compreensão do processo histórico como elemento fundamental para a formação da cidadania.

Além disso, o crescente questionamento do papel do professor de História, impulsionado por movimentos como o Escola Sem Partido, agrava o problema ao restringir a autonomia docente e deslegitima práticas pedagógicas que buscam construir um ensino crítico e plural. A insistência em um modelo de ensino neutro, tecnicista e “a-político”, que reduz o professor a um transmissor de conteúdos, ignora a necessidade de fomentar o pensamento crítico e a consciência histórica – elementos centrais na formação cidadã (Pereira, 2022, p. 279-294).

No contexto contemporâneo, torna-se indispensável repensar as abordagens pedagógicas no ensino de história, adotando novas linguagens que dialoguem com as demandas dos estudantes e as complexidades de sua realidade. Um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades (Bittencourt, 2011, p. 121).

A respeito, uma questão recorrente no ensino de história e indagada por muitos alunos é “Por que devo estudar um acontecimento do passado se isso não interfere na minha vida?”. Essa resistência, amplamente discutida na literatura do campo, é explicada, conforme Selva Guimarães Fonseca (1994), pela falta de significatividade entre o conteúdo histórico ensinado e a vida prática dos estudantes. Para superar esse distanciamento é fundamental promover aproximações que estimulem a empatia histórica, criando uma relação mais orgânica entre os alunos, a disciplina e a realidade que o envolve

Nesse sentido, lembremos que, para Rüsen (2001), a consciência histórica não se limita ao conhecimento factual sobre o passado, mas é compreendida como um conjunto de operações mentais que definem o pensamento histórico e sua função na cultura humana. Trata-se, portanto, de um processo reflexivo que organiza temporalmente a experiência humana, conectando passado, presente e futuro, e atribuindo significado a esses tempos.

As operações mentais propostas por este historiador alemão estruturam o processo de construção da consciência histórica, permitindo que os indivíduos articulem passado, presente e futuro de maneira significativa. Essas operações compreendem a explicação, que reforça identidades coletivas por meio de narrativas culturais tradicionais; a interpretação, que estabelece analogias entre passado e presente para extrair lições aplicáveis; e a crítica e transformação, que questiona narrativas consolidadas e propõe novas perspectivas (Rüsen, 2001, p.57-58).

No ensino de História, essas operações são fundamentais para desenvolver um pensamento histórico mais complexo e reflexivo. Ao incorporar a poesia como recurso pedagógico, esse processo ganha uma dimensão ampliada, pois a linguagem poética estimula a interpretação subjetiva, conecta os estudantes às suas memórias e vivências e promove a crítica às narrativas dominantes, transformando a aprendizagem histórica em uma experiência produtiva e expressiva.

Michel de Certeau (2002, p. 132) enfatiza que o texto historiográfico deve ser compreendido a partir do contexto em que está inserido, destacando a importância de considerar as condições sociais, culturais e políticas que influenciam a produção histórica. No entanto, o ensino de História nas escolas enfrenta o desafio de articular as dimensões locais e globais. Como aponta Circe Bittencourt (2011, p. 121), é essencial integrar essas esferas para proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e contextualizada dos processos históricos.

Diversos interesses influenciam o que é ensinado e o que é omitido no currículo escolar. Desde a seleção das fontes e dos temas de pesquisa até as escolhas subjetivas de linguagem e narrativa, as decisões curriculares refletem opções políticas e pedagógicas que moldam a forma como a História é apresentada aos estudantes. Essa dinâmica evidencia a complexidade envolvida na construção do conhecimento histórico escolar, destacando a importância de uma abordagem crítica que considere as múltiplas perspectivas e os diversos interesses em jogo.

A narrativa escolhida, também padece da subjetividade, uma vez que a relação entre memória e esquecimento seleciona o que do passado permanece no presente. Neste sentido, Ricoeur (2007, p. 41), argumenta que tomamos emprestado de Aristóteles a asserção, segundo a qual a memória “é do passado”. Mas “ser do passado” pode ser compreendido de múltiplas maneiras, uma que na memória-lembrança, o passado é distinto do presente, fica facultado à reflexão distinguir. Depreende-se de tal argumento que o passado e o presente são formados por uma teia de representações que interpretam esses acontecimentos, lembranças e memórias, de múltiplas maneiras por meio de diferentes narrativas históricas (Ricoeur, 2007, p. 241).

Ao incorporar a fenomenologia da memória, Ricoeur (2007) sugere que a memória desempenha um papel fundamental nesse processo, ao tornar presente o que está ausente e registrar a anterioridade como representação. A cadeia conceitual formada por “presença, ausência, anterioridade e representação” estrutura tanto o discurso da memória quanto o da história, evidenciando que ambos os campos operam com o mesmo desafio central: dar sentido ao tempo e às experiências humanas.

Do argumento posto, observa-se uma relação entre o ato de fazer história e o registro historiográfico, enfatizando uma possível “relação mimética” entre as práticas dos agentes sociais e as representações realizadas pelos historiadores. Nesse contexto, o historiador não apenas narra o passado, mas também se engaja em um gesto interpretativo que remete às ações daqueles que, no curso da história, buscam compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor. Esse paralelo ressalta a dimensão criativa e reflexiva da historiografia, que transcende a simples compilação de fatos para se configurar como um processo de interpretação e mediação.

A concepção pragmática da historiografia mencionada no texto reforça a ideia de que as representações históricas não estão dissociadas das práticas sociais. Pelo contrário, há uma interação intrínseca entre as formas de compreender o passado e as práticas que configuram o presente, o que possibilita aos agentes sociais atribuírem significados e construírem identidades múltiplas. Essa abordagem amplia a importância do ensino da história, destacando seu papel na construção do vínculo social e na produção de sentido para o coletivo por meio de suas narrativas.

As intencionalidades dessa escrita, irá variar, conforme os sujeitos partícipes que constroem os discursos, a partir do tempo e espaço que estão inseridos, ou, conforme Certeau (2002, p. 66-67), toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar social. E é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam. Entretanto, nesse “lugar” se faz necessário o testemunho na construção do fato histórico. O recurso da história ao testemunho não fortuito não é o passado, não é o tempo “[...] são homens no tempo” (Bloch, 2001, p.55). E graças a essa dialética “[...] compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente” que o testemunho, opera por excelência, como um conhecimento “indireto” (Ricoeur, 2007, p. 180).

Argumentos preambulares postos, passemos a outra questão associada à proposição: o estímulo à produção da escrita poética na aprendizagem e ensino da História. Inicialmente, rememoremos que, em certo momento da trajetória humana, a vida passou a ser pautada nas letras e na escrita, parafraseando Mia Couto (2005), é a viagem, a descoberta. No nosso dia a dia, entramos em contato com uma variedade de textos de diferentes gêneros: mensagens em redes sociais, e-mails, publicidades, leis, contos, crônicas, notícias, entre outros. Esses textos são representativos da vida em sociedade e nos desafiam a interpretar adequadamente seus significados, exigindo de nós habilidades de leitura e compreensão contextual.

Ademais, esclarecemos que a presente abordagem se identifica com os esforços para superar o ensino conteudista da história, por meio da interdisciplinaridade, depreendida, como

uma superação da dicotomia subjetividade/objetividade, tendo em vista a totalidade; incluindo nessa compreensão uma categoria se consolida no movimento contraditório das situações concretas da vida: a identidade (Fazenda, 1995, p. 47).

Ao integrar a poesia ao ensino de História como uma proposição de metodologia que dialoga com múltiplos saberes, conectando arte, memória e narrativa histórica procuramos transcender o esse modelo conservador de prática didática escolar, por intermédio de uma práxis que possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificado o passado nos vários espaços de convivência, ao seu cotidiano, no fazer das pessoas comuns (Bittencourt, 2011, p. 168).

A escrita poética surge, portanto, como o resultado prático de um movimento pedagógico-didático que promove o protagonismo dos estudantes. Por meio de estímulos que criam vínculos com a memória – base da identidade – e com os espaços em que estão inseridos – os chamados lugares de memória –, essa abordagem transforma os vestígios do passado, sejam de pessoas, coisas, paisagens naturais ou culturais, em objetos de estudo e aprendizagem da História (Bittencourt, 2011, p. 169). Dessa forma, o enfoque em uma história local atua como um estímulo à intersubjetividade, promovendo uma relação de proximidade com a disciplina escolar, que muitas vezes é mal compreendida em seus propósitos e utilidade.

Por meio dessa ação, os alunos são inspirados e motivados a uma produção escrita vinculada a seus saberes, lembranças, vivências, identidades, memórias individual e coletiva, espaço de pertencimento e suas vinculações com o presente, que uma vez realizadas poderão tornar-se fontes desta relação coletiva de dada comunidade com seu passado, o que não impossibilita de serem ser confrontadas com outros documentos, registros, como forma metodológica de verificação. Tal proposição também está alinhada às competências da BNCC (2018), que incentivam a construção de um pensamento crítico e a capacidade de interpretar o mundo a partir de múltiplas perspectivas.

E como tudo começa? Permita-me uma rápida prospecção: Em 2006, durante um intervalo, na sala dos professores do Colégio Estadual Rotary, uma professora de língua portuguesa comentava sobre uma visita que fizera ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, capital, e estava inspirada em reproduzir uma das instalações que visitara, e que para tanto iria iniciar uma proposta de reprodução de trovas – composições poéticas com rimas que caracterizavam os trovadores, artistas que as escreviam na Idade Média. Para isso precisava da participação de um colega de História para contextualizar o período histórico ao tempo que ela colocaria em prática a produção trovadoresca. Daí nasce a semente de uma proposição interdisciplinar, inicialmente denominada “De onde vêm... Grandes Ideias?” Que envolveu as

disciplinas de língua portuguesa, história e arte nessa reinterpretação, produção e exposição da produção autoral dos estudantes inspirada nas trovas do medievo. O projeto persistiu – sendo inclusive foi objeto de um micro documentário¹⁶.

Anos depois, em 2016, a unidade escolar deu um passo significativo em sua proposta pedagógica. Inspirada pelo surgimento das feiras literárias no período, a escola ressignificou sua iniciativa, transformando-a em um projeto interdisciplinar denominado Festa Literária do Colégio Rotary (FLICOR). Em 2024, o evento realizou sua sétima edição, contando com a produção de seis livros escritos por estudantes do Ensino Médio Regular (tempo parcial) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas obras tornaram-se o objeto de estudo desta dissertação, uma vez que, nos textos produzidos, foram identificadas categorias que demonstram a aprendizagem em História por meio de uma produção narrativa permeada de historicidade.

Portanto, o projeto tornou-se permanente na unidade escolar, inserido em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e tem ocorrido anualmente, sistematizado de forma interdisciplinar. Os docentes da área de linguagens, no início de cada ano, durante a jornada pedagógica, estabelecem uma curadoria (grupo) com organizadores e colaboradores – estes podem ser de outras áreas e, no caso ora apresentado, conta com a presença de professores de ensino de História – que irão conduzir a propositiva ao longo do ano letivo. Com a experiência advinda dos anos de aplicação da iniciativa, e para torná-lo realidade, foi concretizada uma sequência didática¹⁷ que tornou possível esse ideal e sua manutenção ao longo dos anos de existência desse exitoso projeto.

Baseado nos princípios da Pedagogia dos Sonhos Possíveis, de Paulo Freire (2014), que integra teoria e prática de maneira indissociável, o projeto de incentivo à escrita poética e subsequente publicação de uma coletânea de poemas combina a estética da recepção com a da produção literária. Essa proposta transforma os estudantes em autores criativos e participantes ativos no processo de aprendizagem, permitindo que eles criem suas próprias histórias ao conectarem a escrita com suas memórias, ancestralidades, identidades e vivências. O projeto é resultado de um esforço colaborativo entre gestores, professores e discentes do colégio, que reconhecem no diálogo e na interação um aprendizado que transcende os conteúdos disciplinares.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JiYP3kbqFgg>.

¹⁷ Sequência didática, como a própria locução encerra, é uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem (Freitas, 2022, p. 12).

O processo tem início nas jornadas pedagógicas, em que professores de Língua Portuguesa, em parceria com educadores de outras áreas e disciplinas, sobretudo História, discutem temas potenciais para as produções poéticas, muitas vezes inspirados nas experiências da comunidade escolar, incluindo as sugestões dos próprios alunos. Após a definição do tema, a coordenação pedagógica comunica a decisão à gestão da escola para alinhamento e aprovação, garantindo que as produções refletem a pluralidade de vozes e evitem possíveis controvérsias. Com o tema aprovado, os professores apresentam aos estudantes poemas, textos, músicas, contos, notícias etc., relacionados à temática escolhida, seja de forma paródica ou inspiradora, para que cada aluno possa explorar abordagens que dialoguem com suas próprias histórias e realidades. Tal proposição também é incentivada pelos demais professores colaboradores, que incentivam produções escritas que se inspirem em suas áreas de conhecimento.

A produção dos poemas ocorre em sala de aula, garantindo que os textos sejam autênticos e originais, evitando influências externas, como ferramentas de Inteligência Artificial. Nessa etapa, os estudantes são incentivados a incorporar referências às suas memórias pessoais, ancestralidades e identidades culturais, o que confere profundidade e singularidade às produções. Após finalizarem seus textos, os alunos submetem suas criações ao professor responsável, que realiza as correções necessárias e avalia a necessidade de ajustes, sempre incentivando aprimoramentos estéticos e estilísticos para alinhar os poemas ao formato proposto para a coletânea.

Com a revisão finalizada, os textos são organizados pela equipe responsável, que estrutura o livro por ordem alfabética dos títulos e inclui elementos como sumário, capa, contracapa, orelhas e introduções. A culminância do projeto ocorre na FLICOR, um evento anual que celebra o trabalho dos novos autores em um ambiente de confraternização e valorização da criatividade. Durante o evento, que conta com a participação da comunidade, convidados e mídia local, o livro é lançado oficialmente. O impacto da iniciativa ultrapassa os limites do colégio. Professores e estudantes frequentemente participam de feiras literárias como palestrantes, compartilhando suas produções e experiências, incentivando não apenas a leitura, mas também a escrita poética como forma de expressão criativa e reflexão sobre as vivências individuais e coletivas.

Assim, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma estratégia metodológica e se torna uma atitude interdisciplinar (Barros, 2019), sobretudo porque as disciplinas não possuem fronteiras rígidas e intransponíveis. Para que saberes possam ser compartilhados para promover uma educação que valoriza a pluralidade de narrativas e o engajamento dos sujeitos no

processo histórico. Essa proposta, portanto, não só desafia os limites do ensino tradicional como também amplia os horizontes da aprendizagem histórica, ao criar um espaço de diálogo entre razão e emoção, memória e criatividade, ciência e arte. É nesse diálogo que se consolida a prática educativa proposta, buscando formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de compreender a história como uma construção coletiva, aberta a novas interpretações e possibilidades integradas a outras áreas do conhecimento no ensino médio.

Complementarmente, faz-se necessário, neste momento, fazer uma distinção técnica para auxiliar na compreensão, desenvolvimento e possível replicação da metodologia no ensino de história. Frequentemente, tanto na linguagem cotidiana quanto em materiais educacionais, é comum encontrar os termos “poema” e “poesia” empregados de maneira intercambiável para descrever textos organizados em versos e estrofes, independentemente da presença ou ausência de rimas.

Já a poesia, depreendendo sua definição da leitura da tese de doutorado “Cultura, imaginação literária e resistência em Alfredo Bosi” (Lima, 2012), que em síntese, demonstra que o emérito professor, compreende que surge das condições materiais, econômicas, sociais e linguísticas, mas também é moldada por uma individualidade que a organiza, pensa e orchestra, infundindo nele seu *pathos* – qualidade no escrever. Ele percebe a poesia como um artefato simbólico inserido nos campos de tensão característicos das determinações do tempo. Além disso, entende a poesia como uma forma de resistência, uma maneira de se opor à ideologia dominante. Para ele, a poesia pode incorporar valores que são tanto ideológicos quanto contra ideológicos.

A reflexão de Alfredo Bosi sobre a poesia de sua época destaca como sua capacidade integradora e coletiva foi suplantada por um apelo comercial e uma propaganda excessiva. As sedução do mercado entraram em choque com a essência da poesia. Segundo Bosi, a poesia parece agora “[...] condenada a expressar apenas aqueles resíduos de paisagem, de memória e de sonho que a indústria cultural ainda não conseguiu manipular para vender” (Bosi, 1977, p. 165).

O conceito desenvolvido por Bosi é moldado pela negatividade do sistema e sua “má positividade”. Ele aborda uma perspectiva recente que pode ser traçada desde os românticos até o concretista. Nesse contexto, a poesia assume formas possíveis dentro dos aspectos notórios de sua existência ontológica. Embora seja histórica, seu “ser” não se limita a isso; o ideológico não constitui o ser da poesia, mas apenas seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (Bosi, 1977, p. 142). Essa linha de pensamento encontra sua matriz em Lukács, especialmente no famoso e sintomático texto introdutório de

“A teoria do romance”, em que o autor, ao estudar culturas “fechadas” e “abertas”, afirma que o “[...] fogo que arde na alma é da mesma essência das estrelas; distinguem-se eles nitidamente, o mundo e o eu, a luz e o fogo, porém jamais se tornarão para sempre alheios um ao outro” (Lukács, 2000, p. 25).

Por fim, conforme depreendido dos estudos de Nacif (2019, p. 17), o poema é como uma revelação de uma realidade interior que atravessa, de forma abstrata, a realidade perceptível pelos sentidos, ele é a materialização de um desejo que reflete a angústia do poeta em sua busca por um mundo próprio. Já a poesia representa a essência do verso; enquanto o poema pode ser visto como uma estrutura composta por estrofes organizadas, mas desprovida de alma, a poesia é a vida que habita essa estrutura, trazendo alegria, imaginação, criação e a imortalidade dos versos (Lima; Rabelo; Pinto, 2009).

Nesse sentido, para as autoras, a poesia é compreendida como a essência do ser, enquanto o poema assume a forma que a expressa. A poesia surge como um exercício de introspecção, uma espiritualidade que transcende, um movimento interior que nutre e alimenta o espírito. É contemplativa, capaz de aguçar valores estéticos e revelar múltiplos significados, nascendo e florescendo no tempo e lugar certos. O poema, por sua vez, é o lugar onde as emoções se entrelaçam continuamente, funcionando como janelas abertas para o leitor. Ele transforma quem o lê, fazendo-o participar da experiência poética ao torná-lo parte da imagem e da própria poesia. O poema, composto por versos metódicos, não tem alma, é uma coisa triste, solitária, vazia (Nacif, 2019, p. 17).

Segundo Bittencourt (2011, p. 106), os conteúdos escolares transcendem a transmissão de informações específicas de cada disciplina para incluir o desenvolvimento de valores, habilidades e competências que se entrelaçam com as práticas escolares. Essa abordagem reflete os princípios dos currículos escolares contemporâneos, que buscam integrar diferentes formas de conhecimento e promover uma aprendizagem mais significativa e interdisciplinar.

Além disso, a inclusão de linguagens diversas, contempla o uso da poesia, consequentemente, o ensino- aprendizagem de História pode se beneficiar desse recurso, a exemplo de ser um estímulo para a progressão gradual da leitura, interpretação, compreensão e disseminação do conhecimento, conduzindo-os a textos mais complexos ao longo do tempo.

Por meio da poesia, os alunos podem ser introduzidos a aspectos emocionais e subjetivos dos eventos históricos, permitindo-lhes conectarem-se de forma mais empática com as narrativas e experiências humanas do passado. A produção de poesia estudantil pode promover uma escrita crítica e reflexiva sobre diferentes aspectos da narrativa histórica, incentivando uma análise subjetiva e potencialmente crítica dos eventos passados. Essa prática

contribui para uma educação mais significativa e, por que não dizer, revolucionária. Afinal, como afirma Apple (2016, p. 30), “ideias são armas”, e nós, educadores, não podemos fazer menos do que isso.

O contato com a poesia deve ir além da apreciação estética, promovendo uma interação significativa com as múltiplas camadas de sentido que o texto poético pode oferecer. Por exemplo, a reflexão proposta por Saramago (2008, p. 35) — de que “o passado é um imenso pedregulho que muitos gostariam de percorrer como se de uma autoestrada se tratasse, [mas] outros, pacientemente, vão de pedra em pedra, e as levantam, porque precisam saber o que há por baixo delas” — ilustra a necessidade de um olhar atento, crítico, metodológico para se analisar e buscar compreender a história em sua complexidade social e temporal, para não incorrer em anacronismos.

Por fim, o que aqui se contextualiza não se limita a uma perspectiva romântica da educação. Pelo contrário, como afirma Apple (2016, p. 30), trata-se de uma jornada de esperança fundamentada em uma avaliação realista, que valoriza o protagonismo dos estudantes, no processo de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, é fundamental adotar uma seleção criteriosa de textos e autores, aliada a estratégias pedagógicas que despertem a sensibilidade dos discentes para a ludicidade e a inventividade da linguagem poética. Essas práticas devem envolvê-los na criação de poemas de forma ativa, permitindo que, mesmo em fragmentos, suas produções revelem laços de pertencimento e articulem significados que dialoguem com o social e o histórico.

3.2 A ESCRITA POÉTICA E O APRENDIZADO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL ROTARY E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, propõe-se analisar a escrita poética dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Rotary, situado em Itapuã, Salvador, Bahia, Nordeste do Brasil, entre os anos de 2018 e 2023. Seu desenvolvimento foi realizado com base em uma atitude interdisciplinar (Fazenda, 1991; Barros, 2019), que integram a teoria da literatura na perspectiva de Bosi (2015) e os fundamentos teóricos de autores como Jörn Rüsen (2001), Paul Ricoeur (2010) e Michel de Certeau (1998). Essa abordagem metodológica permitiu explorar as dimensões históricas, identitárias e subjetivas presentes nos textos, categorizando-os em três grupos principais: poesias com verossimilhança histórica, poesias que expressam identidades culturais, sociais e pessoais e poesias que relatam experiências cotidianas ou memórias individuais e coletivas.

Os pressupostos da epistemologia da teoria da literatura, nos fornece o suporte interpretativo para examinar tanto a forma quanto o conteúdo das produções poéticas. Os estudos narratológicos possibilitaram identificar como os textos organizam o tempo e constroem enredos que dialogam com a História. Elementos como o uso de metáforas, símbolos e figuras de linguagem foram analisados para compreender como a linguagem poética recria cenários históricos, expressa reflexões identitárias ou articula emoções ligadas a memórias. Nesse sentido, a narrativa poética foi tratada como um meio de problematizar o passado e conectá-lo ao presente dos estudantes democratizando a produção e difusão da informação advinda da análise e argumentação resultante da sua produção de conhecimento.

Inicialmente, fizemos um levantamento da quantidade de textos presentes nos livros publicados pela unidade escolar e os organizamos em forma de tabela. As publicações tiveram início em edições anuais, à exceção de 2020, em decorrência da suspensão das atividades pedagógicas por conta da emergência de saúde pública e sanitária provocada pela Covid-19. Também, fora excluído do exame a publicação de 2019, intitulada “Entre Crônicas e Contos”, por não se tratar de escrita poética, mas de outros gêneros textuais. Os/as autores/as são estudantes do ensino médio, da 1ª, 2ª, e 3ª séries, com idades que variam entre 14 e 60 anos, distribuídos nos três turnos de funcionamento da unidade escolar, sendo que no turno noturno há estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 01 – Publicações

ANO	TÍTULO	QUANTIDADE DE TEXTOS
2018	Seja Poesia	108
2021	Itapuãesia	238
2022	Abaetés	147
2023	(R)es/xistências Femininas	163
Total		656

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

No conjunto das publicações, buscamos observar como os estudantes autores repercutem conhecimentos históricos às suas produções poéticas, por meio da identificação, através da leitura e análise dos textos, de ocorrências de certos conceitos, eventos ou personagens históricos, correlacionados aos pressupostos das categorias e mencionados nas poesias. A partir disso, podemos inferir como o conteúdo histórico está sendo internalizado e reinterpretado pelos estudantes na forma poética. Para isso, consideramos em nosso levantamento variáveis fundamentadas nos referenciais teóricos elegidos e referenciados no decurso do desenvolvimento do texto dissertativo.

A verossimilhança histórica, nesse contexto, não busca hierarquizar os níveis de consciência histórica, mas evidenciar como, independentemente do nível em que essa consciência se apresenta, ela reflete a capacidade dos alunos de articular e contextualizar o conhecimento histórico. A presença de narrativas que associam o conteúdo histórico à experiência pessoal, por meio da poesia, demonstra que os estudantes não apenas reproduzem informações, mas são capazes de dialogar com o passado, refletir sobre ele e fazer conexões com sua própria realidade. Esse processo de produção do conhecimento, utilizando diferentes gêneros textuais, é um indicativo de um aprendizado mais crítico e reflexivo, no qual a história não é apenas memorizada, mas vivenciada e reinterpretada por meio da linguagem poética. Assim, a verossimilhança histórica presente nas produções não apenas reitera o conteúdo acadêmico, mas também promove uma apropriação mais profunda e significativa do saber histórico.

Para efeito desta verificação da aprendizagem da História na escrita poética dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Rotary, elegemos três proposições agrupadas em categorias, identificadas em grupos distintos conforme definição a seguir:

GRUPO A – Poesias que apresentam verossimilhança com eventos históricos – A presença de narrativas que demonstram verossimilhança com eventos históricos é considerada um indicativo de aprendizagem à medida que essa escrita poética consegue recriar cenários, personagens e acontecimentos que tenham coerência com os conteúdos da disciplina escolar. Constatada a variável, presume –se que os educandos internalizaram e compreenderam o contexto histórico, existindo portanto aprendizagem; As poesias que apresentaram verossimilhança histórica foram examinadas a partir da perspectiva de Jörn Rüsen (2001), que destaca a narrativa como ferramenta central na construção da consciência histórica em consonância com a habilidade prevista na BNCC (2018) aplicada ao Ensino Médio.

A coerência e a presença de registros que constem na descrição de acontecimentos, personagens e eventos históricos indicaram não apenas a internalização do conteúdo escolar, mas também o desenvolvimento de competências que se utilizam de diferente gênero textual para produção do conhecimento, demonstrando aprendizado crítico e reflexivo.

GRUPO B – Poesias que expressam a identidade cultural, social e pessoal dos estudantes – tal categoria agrega escritos que mostram uma reflexão crítica sobre a própria identidade e indicam que os alunos estão desenvolvendo uma compreensão mais complexa e nuançada de si mesmos, sua história efetiva em que indivíduo e comunidade se imbricam numa cadeia de configuração de sua narrativa. Em suma, a identidade narrativa é a resolução poética do círculo hermenêutico (Ricoeur, 2010, p. 421). Essa reflexão pode incluir questionamentos sobre

estereótipos, preconceitos e a construção da identidade ao longo do tempo; Nessa categoria classificatória privilegiou-se os textos que dialogam com as conexões conceituais de memória e narrativa de Paul Ricoeur (2010), e com a própria trajetória dos estudantes, o que coaduna com a competência da BNCC (EM13CHS101) identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (Brasil, 2018).

GRUPO C – Poesias que relatam experiências cotidianas e/ ou emoções advindas da memória individual ou coletiva – relaciona-se à presença de elementos autobiográficos nas poesias, evidenciando que os estudantes utilizam a escrita poética para expressar suas experiências pessoais, emoções e memórias. Esses textos refletem não apenas as vivências individuais, mas também o contexto social e o espaço escolar do Colégio Estadual Rotary, seu bairro e/ou cidade. A premissa dessa categoria é a presença de experiências cotidianas e memórias individuais ou coletivas, que foram analisadas com base nas contribuições de Michel de Certeau (1998), que compreende a escrita como uma prática cultural que organiza e transforma o saber. A partir dessa perspectiva, a escrita poética é vista como um meio de expressão que também reflete a construção e ressignificação da experiência vivida.

Maurice Halbwachs desenvolveu a noção de memória coletiva como um fenômeno social, sustentando que as lembranças individuais são moldadas pelos grupos aos quais pertencemos. Para Halbwachs (2013, p. 79), esta, se vincula mais intensamente às experiências vividas do que as informações adquiridas por meio de registros escritos, como livros. Dessa forma, a história não ocupa um papel central na preservação da memória, pois não se resume a uma simples sequência cronológica de eventos. Pelo contrário, a história se configura como um conjunto de elementos que diferenciam um período de outro, sendo que os registros escritos e narrativos tendem a apresentar apenas uma versão parcial e simplificada desse passado.

Michael Pollak (1989) amplia essa discussão ao destacar que a memória coletiva é um elemento central na formação da identidade, sendo constantemente negociada com as memórias individuais. Segundo Pollak, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta apenas ouvir testemunhos; é necessário que haja concordância e pontos de contato suficientes entre as memórias individuais e coletivas, permitindo que as lembranças compartilhadas sejam reconstruídas sobre uma base comum. Essa dinâmica está refletida nas poesias analisadas nesta dissertação, que não apenas revelam o íntimo dos estudantes, mas também se conectam com o coletivo, formando uma narrativa que transcende o individual para dialogar com o social.

Por outro lado, Marc Bloch (1998, p. 229) critica a divisão rígida entre memória e história proposta por Halbwachs. Para Bloch, a memória coletiva também é um processo de comunicação entre indivíduos, sujeito a erros, distorções e falsas recordações. Ele enfatiza que a transmissão da memória é complexa, pois envolve a passagem de lembranças entre gerações, o que pode resultar em interpretações equivocadas ou mesmo na invenção do passado (Bloch, 1998, p. 231). Ademais, Bloch (2001, p. 99) argumenta que a essa narrativa comum pode ser manipulada e distorcida, seja por erros de transmissão, seja por interesses de grupos dominantes. Ele sugere ainda, que esse patrimônio memorial coletivo não é apenas um fator de coesão social, como Halbwachs tendia a ver, mas também um campo de disputa, onde diferentes grupos competem para impor suas versões do passado (Bloch, 2001, p. 100).

Essa perspectiva crítica permite ampliar a análise da memória coletiva no contexto desta dissertação. Ao estudar as poesias produzidas pelos estudantes, busca-se compreender como suas memórias individuais dialogam com o coletivo e como suas experiências são ressignificadas no espaço escolar e não sendo vista apenas como um elemento de preservação do passado, mas também como um campo de negociação de identidades e significados, influenciado pelas dinâmicas sociais e históricas que atravessam os sujeitos envolvidos.

As narrativas categorizadas que expressam identidade (Grupo B) ou advindas da memória individual e/ ou coletiva (Grupo C) podem ser diferenciadas por seu foco temporal e funcional. A identidade está centrada no presente e no futuro do sujeito, sendo uma construção contínua e dinâmica do “eu” em relação ao mundo, à sociedade e aos grupos aos quais pertence. Nesse sentido, as poesias que tratam da identidade abordam principalmente processos de auto expressão, auto afirmação e pertencimento, refletindo como o indivíduo se reconhece e é reconhecido no contexto social e cultural. Já as narrativas de memória estão mais ligadas ao passado, focando no resgate de experiências vividas, seja de forma individual ou coletiva, com ênfase na revivência e reestruturação de eventos significativos. As poesias que lidam com a memória buscam, portanto, reconstruir o que foi vivido, ressignificando o passado para dar-lhe novos sentidos no presente. A principal diferença entre essas duas categorias reside no tempo: enquanto a identidade reflete o processo contínuo de construção pessoal no presente, a memória evoca o passado, com um olhar reflexivo e de resgate. Além disso, a memória tende a envolver uma dimensão coletiva ou cultural, enquanto a identidade pode ser mais subjetiva e individual, embora ambas as narrativas frequentemente se interconectam e se influenciam.

Os demais textos que não se enquadrarem nessas proposições serão quantificados, para fins estatísticos, na Categoria **Grupo Emergente**, por serem textos classificados na investigação com temáticas filosóficas, abstratas ou experimentais, sem ligação clara às

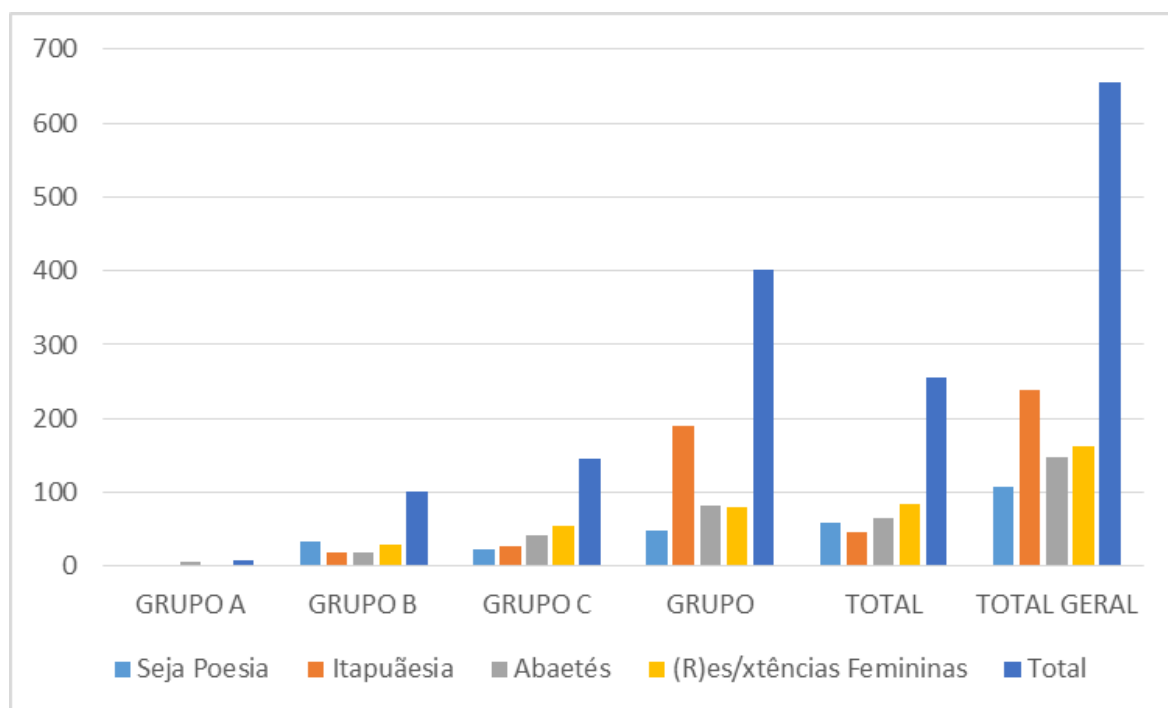
categorias anteriores, mas formas de construção de pensamento livre e autônomo (Freire, 1996). Além disso, esclarece-se que, optamos por demonstrar os dados com base nos fundamentos de uma pesquisa exploratória secundária, ou seja, prioriza dados e informações já existentes, sem a necessidade de coletar novos dados utilizando uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001) e quantitativa.

Para a análise quantitativa, a opção foi pela técnica estatística bibliométrica (Daim, Rueda, & Martin, 2005), que estuda publicações em livros, relatórios e artigos, analisando aspectos como frequência, distribuição e padrões de publicação. Essa abordagem é para compreender a evolução e o desenvolvimento de um campo de pesquisa, permitindo a interpretação da distribuição do conhecimento. Seu principal objetivo é criar indicadores capazes de fornecer uma visão geral do estado atual da pesquisa ou de apontar tendências relevantes. Além disso, a bibliometria pode ser aplicada para avaliar as relações entre autores, instituições, periódicos ou países, além de medir o impacto da pesquisa por meio de citações e palavras-chave utilizadas na literatura científica (Lv *et al.*, 2011).

Para nosso objetivo, o modelo deste estudo será utilizado para quantificar e mapear as categorias preestabelecidas. Embora tradicionalmente utilizada em estudos de publicações acadêmicas, a abordagem bibliométrica, está sendo, neste caso em particular, relativizada para examinar diferentes textos poéticos e classificá-los por categorias referenciadas em pressupostos que servirão de balizamento para demonstração da variável de existência de repercussão da aprendizagem da disciplina escolar História na produção da escrita poética. Espera-se que os resultados obtidos possam servir de base para futuras pesquisas sobre a temática, iniciando novas possibilidades de estudos que possam beneficiar outros pesquisadores e professores.

Após a verificação, por meio da leitura dos textos e categorização das poesias dos estudantes com base nos critérios preestabelecidos e relacionados aos descritores: verossimilhança, identidade e memória – fundamentados na seção anterior–, chegamos à seguinte resposta:

Gráfico 03 – Resultado global por categoria



Fonte: Gráfico organizado pelo autor.

A análise global dos dados apresentados no Quadro 01 sobre a categorização das produções poéticas das obras analisadas revela tendências importantes para compreender como os estudantes se engajam com os temas históricos, culturais e identitários nas suas produções poéticas. Essa interpretação preliminar permite identificar padrões e inferir sobre os impactos pedagógicos da escrita poética no ensino de História.

O resultado do Grupo C – Poesias que relatam experiências cotidianas e/ ou emoções advindas da memória individual ou coletiva – revela a prevalência de uma produção escrita que evidencia as vivências pessoais e memórias coletivas como elementos centrais nas representações poéticas dos estudantes. A categoria baseia-se na presença de elementos autobiográficos cuja escrita é entendida como uma prática cultural que organiza e transforma o saber (Certeau, 1998), sendo, portanto, um meio pelo qual os educandos compreendem o lugar (institucional e social) que estão inseridos na repercussão de sua análise do passado a partir de seu presente histórico.

A predominância dessa categoria, especialmente em obras como Itapuãesia e Abaetés, que foram realizadas no contexto imediatamente ao da pandemia da Covid-19, destaca que os estudantes utilizaram da escrita poética para externar suas próprias experiências, resultante desse momento histórico em suas vidas, expressando acontecimentos e sentimentos que vivenciaram pessoalmente, no ambiente familiar, na comunidade, suas transformações, angústias e expectativas.

O Grupo B – Poesias que expressam a identidade cultural, social e pessoal dos estudantes – destaca-se pela prevalência de temas como pertencimento, ancestralidade e diversidade nas produções poéticas, especialmente em obras como (R)es/xtências Femininas e Seja Poesia. Essa predominância reflete um forte vínculo entre as vivências individuais dos estudantes e o contexto sociocultural coletivo. A partir das produções, é possível observar uma reflexão crítica sobre a construção da identidade ao longo do tempo, bem como questionamentos acerca de estereótipos, preconceitos e o papel da diversidade na sociedade.

Ao correlacionar essas informações com o já referido recorte histórico e social do bairro de Itapuã, Salvador, Bahia, percebe-se que as narrativas poéticas estão profundamente enraizadas no lugar de produção e na perspectiva de fala dos estudantes. Esse vínculo entre o espaço sociocultural e a criação literária reforça o papel da escrita poética como meio de articular identidade, memória e história em um contexto comunitário específico. Os textos refletem, por exemplo, a valorização das raízes culturais afro-brasileiras, a resiliência diante das desigualdades sociais e o orgulho por tradições locais, como a música e a religiosidade.

No Grupo A – Poesias que apresentam verossimilhança com eventos históricos – o que se verifica é uma baixa representatividade dessa categoria em relação ao conjunto geral de produções poéticas. Embora a presença de narrativas que recriem eventos históricos com coerência seja um indicativo direto de aprendizagem, a baixa frequência dessa categoria, é um indicativo para que no planejamento anual possam ser reforçadas estratégias pedagógicas que incentivem os estudantes a explorarem temas históricos em suas produções poéticas, conectando a criatividade à verossimilhança histórica.

A alta representatividade do Grupo Emergente infere que a escrita poética, embora não seja diretamente voltada para a reprodução de narrativas históricas, cumpre um papel relevante no estímulo à autoria, desenvolvimento da criticidade, do autoconhecimento, comunicação e empatia. Essas competências são centrais para a formação de uma consciência histórica ampla, mesmo quando não explicitamente conectadas a eventos históricos específicos.

Passamos, então, a uma análise mais específica, com o objetivo de detalhar a coleta de dados e ampliar a verificação das categorias por obra e série escolar. O intuito é apresentar um detalhamento aprofundado, buscando compreender a origem das representações presentes nos textos selecionados em cada série e identificar se há uma possível evolução no predomínio de categorias por segmento. Essa análise visa demonstrar as repercussões da aprendizagem da disciplina escolar na produção escrita dos estudantes. Além disso, busca-se observar se o contexto em que essas poesias foram produzidas influenciou suas narrativas.

Quadro 02 – Antologia Seja Poesia (2018)

Série	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO EMERGENTE	TOTAL (A+B+C)	TOTAL por série
1ª.	0	2	3	9	5	14
2ª.	0	5	4	11	9	20
3ª.	1	20	15	26	36	62
Eixo VI	0	4	2	3	6	9
Eixo VII	0	3	0	0	3	3

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

A análise do Quadro 02 evidencia uma evolução significativa nas produções poéticas dos estudantes ao longo das séries, com destaque para o crescimento das categorias Grupo B e Grupo C. Essa tendência sugere uma progressiva maturidade na articulação de questões identitárias, sociais e autobiográficas, reforçando o papel da escrita poética como mediadora do aprendizado histórico.

Na 1ª série, a predominância do Grupo Emergente reflete uma fase inicial, em que os textos exploram temáticas subjetivas e abstratas, enquanto as categorias B e C aparecem em menor frequência. Esse cenário indica que, nesse estágio, os alunos ainda estão desenvolvendo habilidades para integrar conteúdos históricos e culturais à escrita poética, em alinhamento com as competências da BNCC (2018), que incentivam a leitura e produção de textos em múltiplas linguagens como forma de expressão e análise crítica.

Na 2ª série, verifica-se um maior equilíbrio entre os Grupos B, C e Emergente, com um aumento expressivo na produção de textos que refletem a identidade cultural e social. Essa evolução evidencia o impacto das práticas pedagógicas, permitindo aos estudantes conectarem suas experiências às reflexões sobre pertencimento e diversidade, conforme defendido por Paul Ricoeur (2010) em sua abordagem sobre memória e narrativa, em que a escrita se torna um meio de ressignificar vivências individuais e coletivas.

Na 3ª série, o predomínio dos Grupos B e C demonstra que os alunos alcançam maior capacidade de articular memórias, pertencimento e experiências cotidianas em suas produções. Entretanto, a presença limitada do Grupo A (1 texto em toda a série) aponta para um desafio em integrar conteúdos históricos de maneira mais direta às narrativas poéticas. Esse dado reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que alinhem as práticas criativas à construção da consciência histórica, como proposto por Jörn Rüsen (2001), que destaca a narrativa como central no desenvolvimento do pensamento histórico.

Os Eixos VI e VII confirmam a relevância do Grupo B, evidenciando que esses segmentos priorizam reflexões sobre identidade e diversidade cultural. Tal abordagem conecta

o contexto escolar e social dos estudantes ao aprendizado histórico, reforçando as dimensões críticas e culturais da disciplina.

Para esclarecimento subsidiário, em 2018 as etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, EIXO VI, atendiam, do ponto de vista curricular, a oferta de componentes curriculares das Ciências Humanas e Linguagens, enquanto o EIXO VII concentrava a oferta de componentes curriculares de Ciências da Natureza e Matemática. Em 2022, houve uma reestruturação da organização curricular, através da Secretaria de Estado da Educação e as áreas não mais ficaram concentradas e um único “eixo”, passando a serem chamadas de “etapas” com uma organização de distribuição de carga horária dos componentes curriculares presentes nos dois momentos e não somente em um (Bahia, 2022).

A seguir, apresentamos trechos selecionados de algumas desta antologia para demonstração da análise:

Tabela 01 - Tabela didática com trechos selecionados da antologia Seja Poesia (2018) para demonstração da análise

CATEGORIA	TÍTULO DO TEXTO	TRECHO DESTACADO	JUSTIFICATIVA
Grupo A	Sangue	“Em navios, eles chegavam aos montes, Em meio a doenças, sofrimento e fome. Famílias separadas, promessas quebradas. O vermelho não vinha só dos troncos, essa história ainda tem muito sangue” (Coretti, 2018, p. 48-49)	Demonstração de elementos recriação de um evento histórico ou contexto específico apresentando uma verossimilhança com conteúdos históricos aprendidos.
Grupo B	Da Minha Consciência (Ancestral)	“Ontem, sentada em frente ao espelho la cuidar dos meus cabelos Esperava a chapinha esquentar Estiquei a primeira mecha, Mas descuidada queimei a testa Senti a pele latejar Fechei os olhos contendo a dor e o ódio E quando os abri ela já estava lá Na bochecha, uma cicatriz Quem lhe fez isso? Saber eu quis Ela levantou-se e tocou minha queimadura Depois falou-me com ternura Agora a qualquer lugar que eu for Saberão sempre quem é meu senhor” (Nascimento, 2018, p. 94-95).	Reflete com profundidade sobre pertencimento e ancestralidade, conectando a identidade pessoal do autor à memória coletiva e às raízes culturais, em diálogo com a proposta de articulação entre memória e identidade narrativa sugerida por Paul Ricoeur (2010).
Grupo C	Era uma Vez na Favela	“Mas ela também sabe que Nem sempre são flores,	Reflete as vivências cotidianas e as memórias relacionadas à realidade

		Beleza e amores na favela têm dias que são só as d o r e s E não é novidade Os menó de idade levando tiro E sendo conduzido com bandido” (Yapu Poyi, 2018, p. 141)	social educada pelo autor. O texto conecta o espaço comunitário às experiências pessoais, promovendo a reflexão sobre o lugar e a temporalidade, como propõe Michel de Certeau (1998).
Grupo Emergente	Caminhada	“Onde há pouco uma criança sorria Quem dera ser menino E uma eterna poesia! Onde tudo me cabia Em um quase sonhar Onde as dunas me levavam Ao canto do sabiá (...) Hoje parto pela trilha De onde nunca volto o mesmo Onde estou em companhia e só” (Pinto, 2018, p. 76-78)	Texto marcado pela introspecção e simbolismos, explorando emoções e reflexões abstratas. Representa a liberdade criativa dos alunos em expressar questões subjetivas, típicas das narrativas deste grupo.

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

Destacamos ainda que em relação a esta obra, um fato social contribuiu e se fez presente em algumas das narrativas do Grupo B, o fato de 14 de março de 2018 Marielle Franco, vereadora pelo PSOL, negra, ativista pelos direitos humanos, lésbica, foi alvejada junto ao motorista Anderson Gomes, no centro do Rio de Janeiro. Era ano de eleições presidenciais, passado o impeachment de Dilma Rousseff e dois anos do governo de Michel Temer (Arruda, 2022). Citamos esse evento da História recente do país, que diante de sua repercussão houve a assimilação dos estudantes que repercutiram em sua poesia esse grito embargado a exemplo do texto a seguir:

A Negra

Esculpida por Ewá,
Tem na pele as marcas
Que uma vez simbolizaram
A dor que sofrera
Por intermédio de sua bravura
Nos dias que correm,
Mulheres negras saíram da escuridão
Fortalecendo seu senso de identidade,
Diminuindo a vulnerabilidade,
Abatendo o racismo e aplacando o sexismo
Marielle Franco, Zezé Motta e
Negra Li, coragem, beleza e talento
São valores de sobra por aqui.

Ela tem cores, curvas, sabores, coisas que seduzem e...
 Reporto-me ao sexo
 Ainda mais frágil que outrora
 Sofreu, morreu e ainda morre
 Com a violência que percorre
 Nessa trilha de inclusão
 Na caçada da superação da desigualdade racial.
 alma preta que veio do Guaporé,
 Lidera o Quariterê!
 Abrem-se as janelas para a Teresa de Benguela,
 Rainha negra do Pantanal, tornou-se internacional
 Ao instituir mesmo após sua morte,
 A data da mulher forte,
 25 de julho, dia do orgulho,
 Honradez da melanina.
 (Vieira, 2018, p. 67-68)

Quadro 03 – Antologia Itapuãesia (2021)

Série	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO EMERGENTE	TOTAL (A+B+C)	TOTAL por série
1ª.	0	4	14	74	18	92
2ª.	1	13	12	12	26	38
3ª.	0	2	10	105	12	117
Eixo VI	0	0	1	0	1	1
Eixo VII	0	0	0	0	0	0

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

Os dados da antologia Itapuãesia (2021) demonstram como a escrita poética foi influenciada pelo contexto pandêmico, marcando as produções com narrativas introspectivas e emocionais. Essa tendência se reflete especialmente nos Grupos C e Emergente, que juntos predominam em todas as séries analisadas. O predomínio dessas categorias demonstra o uso da escrita como suporte de resiliência emocional e de conexão com o cotidiano, confirmando o papel da escrita como prática cultural transformadora, conforme proposto por Michel de Certeau (1998).

A presença significativa do Grupo C reflete como os estudantes utilizaram suas vivências pessoais e memórias para articular narrativas que dialogam com o contexto social e comunitário do Colégio Estadual Rotary. Essa prática está alinhada à compreensão de Paul Ricoeur (2010) sobre a narrativa e a memória, que, juntas, permitem ressignificar experiências e construir identidades. Durante a pandemia, os textos no Grupo C atuaram como um meio de expressão de sentimentos coletivos e individuais, reforçando o papel da poesia como mediadora entre o vivido e o narrado.

O Grupo Emergente, com destaque em todas as séries – 74 textos na 1ª série e 105 na 3ª–, demonstra como o isolamento social incentivou produções marcadas por subjetividade, experimentação e esperança. Embora essas narrativas estejam menos conectadas aos conteúdos históricos, elas evidenciam uma expressão de “leitura de mundo”, conforme argumenta Paulo Freire (1996). Em outras palavras, essa expressão refere-se à leitura da realidade, ou seja, à percepção crítica do contexto em que os indivíduos estão inseridos.

A evolução observada no Grupo B, com maior representatividade na 2ª série (13 textos), ressalta a capacidade dos estudantes de abordarem questões identitárias, culturais e sociais. Essa tendência é fundamental no desenvolvimento de competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018), especialmente a EM13CHS101¹⁸: habilidade das ciências humanas e sociais aplicada; Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BNCC, 2018).

Tal habilidade, utilizada como parâmetro da análise subsidia a identificação de um vínculo com o bairro de Itapuã nos escritos, confirmando o papel do contexto sociocultural na construção dessas narrativas, como também destacado por Antonio Candido (2000), ao valorizar a literatura como um reflexo das condições sociais de uma comunidade.

Esses resultados permitem refletir que, mesmo em tempos de crise, a poesia se configura como um espaço significativo de resistência, identidade e aprendizagem, capaz de conectar memória, narrativa e história, conforme proposto por Ricoeur (2010), Certeau (1998) e os princípios estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018). No ensino de História, essa prática adquire ainda mais relevância, pois possibilita que os estudantes articulem suas vivências pessoais e coletivas aos processos históricos, promovendo uma compreensão mais crítica e contextualizada do tempo e da sociedade.

Tabela 02 - Tabela didática com trechos selecionados da antologia Itapuãesia (2021) para demonstração da análise

CATEGORIA	TÍTULO DO TEXTO	TRECHO DESTACADO	JUSTIFICATIVA
Grupo A	Empoderamento	“Na conjuntura atual De um país de respeito, Todo mundo é igual	O texto evidencia elementos de recriação histórica e reflexões sobre o contexto contemporâneo, destacando

¹⁸ O código da BNCC (2018) para o Ensino Médio segue uma estrutura padronizada: EM– Indica que a habilidade pertence ao Ensino Médio; - 13 – Refere-se aos anos do Ensino Médio em que a habilidade pode ser trabalhada; CHS – Representa a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 1 – Indica a competência dentro da área. - 01 – Especifica a habilidade relativa a essa competência. Esse padrão organiza as habilidades da BNCC, facilitando sua identificação e aplicação. Disponível em: <https://geoverdade.com/2019/07/14/bncc-ensino-medio-habilidades-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

		Em garantias, deveres e direitos. Em pleno século 21, Não cabe mais esse pensamento. Homem e mulher são iguais até no empoderamento! Viva a democracia! Um salve ao nosso país! Abaixo a desigualdade de gênero Que tanto nos faz infeliz.” (Barros, 2021, p. 223)	conquistas sociais e a luta contra desigualdades, especialmente a de gênero. A menção à democracia e à igualdade de direitos sugere um vínculo com os conteúdos históricos abordados em sala de aula, como os avanços da luta por igualdade e os direitos conquistados no século XX e XXI. Esse vínculo demonstra a capacidade do estudante de aplicar aprendizagens históricas ao contexto atual, alinhando-se à perspectiva de Jörn Rüsen (2001), que considera a narrativa histórica central para o desenvolvimento da consciência histórica.
Grupo B	Minha Cor	“Diz que quer a minha cor, Mas não quer sentir a dor De quem veste uma pele preta Num país que é tão racista De um sistema escravocrata Que me chama de morena e até mesmo de mulata. Se me vê mesmo de longe. “Cê” já troca de lado. Se estou com guarda-chuva, Sou morto por “tá” armado. Tiros acidentais Em corpos que já são alvo.” (Machado, 2021, p. 220).	O texto explora questões de pertencimento, ancestralidade e resistência, conectando a experiência pessoal do autor às raízes culturais e à memória coletiva. Ele reflete criticamente sobre o racismo estrutural e os legados do sistema escravocrata no Brasil contemporâneo, promovendo uma articulação entre memória e identidade, como propõe Paul Ricoeur (2010). Além disso, o poema responde à proposta da BNCC (EM13CHS101), que incentiva a reflexão sobre processos sociais e históricos por meio de múltiplas linguagens.
Grupo C	Pandemia	“O mundo está muito diferente, Há muita gente ficando doente. Pelo mundo ele se espalhou, Muita gente já se infectou. Estamos em guerra com o invisível, Não sabendo quando vai acabar. Tudo isso é o que mais me pesa. Sei que são tempos difíceis, Sei também que isso tudo vai passar. Com álcool em gel, distanciamento E colaboração de todos, Voltaremos a nos abraçar.” (Figueroa, 2021, p. 259)	O poema reflete vivências cotidianas e memórias associadas ao contexto da pandemia de Covid-19, conectando experiências pessoais à realidade social e educacional do autor. A obra promove a reflexão sobre temporalidade e espaço comunitário, aspectos que dialogam com a perspectiva de Michel de Certeau (1998), que vê a escrita como prática cultural capaz de ressignificar o vivido. Nesse sentido, o texto demonstra como eventos contemporâneos podem ser integrados ao aprendizado histórico e à construção de narrativas significativas.

Grupo Emergente	Poema	“Um poema? Cem ideias, Cem palavras. Meu poema? Sem ideias, Sem palavra” (Lima, 2021, p. 233)	O texto reflete uma abordagem introspectiva, marcada por simbolismos e abstrações, representando a liberdade criativa dos estudantes. A ausência de uma narrativa estruturada e a escolha por reflexões subjetivas são características típicas do Grupo Emergente, onde a escrita poética serve como espaço para explorar emoções e reflexões abstratas. Essa liberdade expressiva é essencial para desenvolver habilidades de autoria e protagonismo, como previsto pela BNCC (EM13CHS106), e demonstra a importância do espaço criativo no processo educativo.
------------------------	-------	--	---

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

Essa multiplicidade de olhares e estilos reforça o papel da poesia como ferramenta pedagógica no ensino de História, possibilitando que os estudantes estabeleçam conexões entre memória, identidade e processos sociais. Além disso, a presença de temas como desigualdade de gênero, racismo estrutural e impacto da pandemia demonstra que a produção poética se insere em um contexto de leitura crítica da realidade, alinhando-se às diretrizes da BNCC. Dessa forma, os textos analisados não apenas refletem a experiência dos estudantes, mas também demonstram o potencial da poesia para fomentar o pensamento crítico e a construção de narrativas históricas, autobiográficas e culturais significativas

Quadro 04 – Antologia Abaetés (2022)

Série	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO EMERGENTE	TOTAL (A+B+C)	TOTAL por série
1ª.	2	8	13	07	23	30
2ª.	0	3	14	38	17	54
3ª.	3	8	11	27	22	49
Eixo VI	0	0	0	0	0	0
Eixo VII	0	0	0	0	0	0
Fluxo 1/2 séries	0	0	0	7	7	7
9º. Ano EF	0	0	3	4	7	7

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

Inicialmente, é importante esclarecer que, no contexto da aplicação do projeto interdisciplinar que resultou nesta obra, a unidade escolar incluiu em sua oferta a modalidade

de ensino por meio de regularização de fluxo escolar. Essa modalidade foi implementada pela Portaria nº 1.108/2022 e reafirmada pela Portaria nº 217/2023 da Secretaria Estadual de Educação (SEC/Bahia), que regulamenta a oferta de regularização de fluxo nas unidades escolares da rede pública estadual da Bahia. Uma das estratégias dessa iniciativa é reduzir as taxas de distorção idade-série na rede pública de ensino (Bahia, 2023). Além disso, foram incluídos textos produzidos por estudantes do nono ano do ensino fundamental, os quais, embora não compoñham a análise principal, foram quantificados para fins estatísticos. Os resultados apontam para a predominância das categorias Grupo C e Grupo Emergente em todas as séries, evidenciando que os textos poéticos foram amplamente utilizados como um espaço de expressão emocional e de memórias. Esse predomínio sugere que os estudantes, especialmente em um contexto ainda marcado pelos reflexos da crise sanitária mundial, buscam recuperar suas trajetórias escolares e inclusão, encontrando na pausa inspiradora da escrita poética um possível meio de reflexões pessoais e cotidianas, conforme argumenta Michel de Certeau (1998) ao destacar a escrita como uma prática cultural transformadora.

O Grupo B também apresenta uma presença expressiva, com maior destaque na 1ª e 3ª séries, refletindo um interesse crescente em abordar questões identitárias e culturais. Essa evolução demonstra como o contexto escolar diversificado permitiu aos estudantes engajarem-se criticamente com temas de pertencimento e diversidade, alinhando-se às competências estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), como a EM13CHS101, que incentiva a análise e produção de narrativas que conectem experiências pessoais aos processos históricos e sociais.

Além disso, a ausência de textos nos Eixos VI e VII evidencia que esses segmentos, embora importantes no currículo, não foram explorados no contexto desta obra, possivelmente devido à ênfase em narrativas mais subjetivas e sociais, que respondem às demandas imediatas dos estudantes no contexto da regularização de fluxo escolar.

Tabela 03 - Tabela didática com trechos selecionados da antologia Abaetés (2022): para demonstração da análise

CATEGORIA	TÍTULO DO TEXTO	TRECHO DESTACADO	JUSTIFICATIVA
Grupo A	A igualdade é uma liberdade	“Liberdade sem rivalidade, Independentemente da idade, Isso sim é superioridade, Prova que não há diversidade. É sim a irmandade, A suavidade Que não se busca necessariamente Na religiosidade. É dizer à sociedade Que ela é prioridade	O poema aborda valores como liberdade e igualdade, conectando-os a um discurso social que dialoga com os avanços históricos relacionados aos direitos humanos e à cidadania. Embora não recrie um evento histórico específico, o texto demonstra uma

		Em meio a impopularidade. ” (Pinheiro, 2022, p. 100)	verossimilhança com os conteúdos escolares ao articular conceitos históricos com questões éticas e sociais contemporâneas. Essa integração reflete a capacidade dos estudantes de relacionar o aprendizado histórico às reflexões sobre o presente, alinhando-se aos pressupostos de Jörn Rüsen (2001) sobre a narrativa como forma de atribuir significado às experiências temporais.
Grupo B	De Itapuã ao Abaeté	“Passando o dia em Itapuã Lugar de boemia De muita música E comida boa Sentindo a brisa me levar No farol de Itapuã Tomando um banho de mar Revigorando as energias Comendo um bom abará Ou um bom acarajé Voltando no fim da tarde Indo para a lagoa do Abaeté...” (Torres, 2022, p. 161).	Este texto celebra a relação íntima do autor com os espaços culturais e históricos de Itapuã e do Abaeté, conectando suas experiências pessoais à memória coletiva da região. A referência a elementos simbólicos, como o farol e a culinária baiana, reforça a identidade cultural e ancestralidade do autor, em diálogo com a comunidade e o patrimônio local. Esse tipo de narrativa conecta-se aos conceitos de Paul Ricoeur (2010), que considera a memória como um ponto central para a construção de identidades. Além disso, o texto exemplifica a capacidade dos estudantes de valorizar os legados culturais em sua produção poética, contribuindo para o fortalecimento de um senso de pertencimento.
Grupo C	Janela	“Não quero ser julgada pelo mar que carrego E nem pelo furacão em meu peito Será que é tão difícil encontrar alguém que saiba amar, Quem ainda não está pronto para voar? Tenho asas, meu caro, Mas ainda necessito aprender a usá-las. Por que estamos todos correndo? Por favor, deixe-me sentada um pouco mais,	O poema reflete vivências cotidianas e introspectivas do autor, conectando a metáfora das “asas” à luta por autocompreensão e resiliência. A menção à janela como espaço de observação e reflexão conecta o espaço comunitário às experiências individuais,

		Enquanto leio folhas e mais folhas de corações Que passam todos os dias em frente à janela da minha casa (meus olhos)”, (Oliveira, 2022, p. 101)	promovendo uma leitura crítica do lugar e da temporalidade, como sugere Michel de Certeau (1998). Essa articulação destaca a capacidade dos estudantes de transformar situações comuns em narrativas poéticas que contextualizam o cotidiano e evidenciam o impacto do contexto social sobre suas produções.
Grupo Emergente	O suicídio	“O querer se matar é mais forte do que resolver. Por que tu não te envolves? Por que você não se cuida? (...) Não tenha medo de falar o que te dói. (Lessa, 2022, p. 173)	O texto explora um tema profundamente introspectivo e emocional, marcado pela subjetividade e simbolismo. A abordagem do suicídio reflete a liberdade criativa dos estudantes em abordar questões delicadas e pessoais, criando um espaço de expressão para sentimentos e reflexões complexas. Essa produção reforça a importância da escrita poética como um meio de elaborar questões subjetivas e socioemocionais, respondendo às demandas contemporâneas de uma educação mais humanizada. Além disso, o texto se conecta à competência socioemocional proposta pela BNCC (2018), que busca promover empatia e autorreflexão.

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

Ao longo das produções, percebe-se um fio condutor que conecta a reflexão histórica e a experiência individual, promovendo uma construção de sentido que ultrapassa os limites da sala de aula e se enraíza na vivência dos estudantes. Observa-se nos trechos destacados a recriação de eventos e a problematização de questões sociais, como racismo, desigualdade de gênero, trazendo uma dimensão mais introspectiva e subjetiva, com textos que exploram

pertencimento, identidade cultural e desafios emocionais, externalizando experiências individuais e coletivas.

Evidencia-se, ainda, que a transição entre as antologias reforça a importância da escrita poética como um meio de expressão que não apenas articula conhecimentos históricos e sociais, mas também permite uma leitura sensível do mundo. Essa alternância entre a contextualização histórica e a subjetividade evidencia como a poesia pode ser tanto uma ferramenta de interpretação da realidade quanto um espaço de construção identitária, possibilitando aos estudantes ressignificarem suas experiências e fortalecer sua consciência crítica.

Quadro 05 – Antologia (R)es/xtências Femininas (2023)

Série	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO EMERGENTE	TOTAL (A+B+C)	TOTAL por série
1ª.	0	6	6	14	12	26
2ª.	0	6	15	24	21	24
3ª.	1	16	28	34	45	79
Eixo VI	0	0	1	1	1	2
Eixo VII	0	0	0	0	0	0
Fluxo 1/2 séries	0	1	2	6	3	9
Fluxo 2/3 séries	0	0	2	0	2	2

Fonte: Quadro organizado pelo autor.

Na proposição de (R)es/xtências Femininas (2023), houve um direcionamento da proposta interdisciplinar para que as escritas privilegiem a representação da mulher, sobretudo nordestina. Essa abordagem resultou em avanços significativos na maturidade narrativa e reflexiva dos estudantes, especialmente nas categorias que dialogam com identidade (Grupo B) e memória (Grupo C), evidenciando a capacidade dos estudantes de articular diferentes dimensões do aprendizado. Esses resultados confirmam o papel da escrita poética como ferramenta de expressão cultural e de ressignificação do aprendizado histórico, embora a integração de narrativas históricas diretas (Grupo A) ainda represente um desafio.

Em uma perspectiva pedagógica, os avanços observados nos Grupos B e C reforçam a eficácia da poesia como prática interdisciplinar, alinhada às competências da BNCC (Brasil, 2018), especialmente à competência EM13CHS101, que promove a análise crítica de narrativas em diferentes linguagens. Por outro lado, as limitações identificadas no Grupo A evidenciam a necessidade de estratégias mais intencionais para conectar os conteúdos históricos às produções poéticas, como sugerido por Rüsen (2001). Além disso, é fundamental

cultivar uma “atitude de espírito” (Japiassu, 1976, p. 82), caracterizada pelo engajamento e pela curiosidade em relação a novos enfoques no contexto escolar. Sem a superação da prática individual em favor do desenvolvimento de ações coletivamente prospectadas, continuaremos a fragmentar e particularizar o conhecimento, distanciando-nos da inter articulação entre as ciências, como propõe Morin (2010).

Tabela 04 - Tabela didática com trechos selecionados da Antologia (R)es/xtências Femininas (2023) para demonstração da análise

CATEGORIA	TÍTULO DO TEXTO	TRECHO DESTACADO	JUSTIFICATIVA
Grupo A	A mulher do Brasil Império	“A mulher era ensinada a viver Ao inteiro dispor do homem. O que ele pedisse deveria ser feito, Do contrário arriscaria sua dignidade. As mulheres escravas trabalhavam Nos casarões onde eram invisíveis Aos olhos da sociedade e sem voz, Até que passam a lutar por seus direitos...” (Costa, 2023, p. 125)	O poema reconstrói aspectos históricos da posição social da mulher no Brasil Império, evidenciando elementos como submissão, invisibilidade e as primeiras lutas por igualdade. Essa narrativa demonstra verossimilhança com conteúdos aprendidos em sala de aula, ao destacar transformações históricas no papel da mulher na sociedade brasileira. O texto reflete a capacidade do autor de internalizar e traduzir conhecimentos históricos em uma linguagem poética, em alinhamento com os princípios de Jörn Rüsen (2001) sobre a narrativa histórica como ferramenta de construção da consciência histórica.
Grupo B	Guerrilha da mulher nordestina	“Dona da garra, da coragem Da astúcia, da sensibilidade A provedora do Sertão, do pão, do leite, do quinhão A estrada sensorial que guarda os filhos do mal, Das mãos do pai lampião e dos males do Tião (...) Surge na resiliência, transcendência de sapiência A mulher nordestina, mesmo na batalha urrando Por ter nascido sentenciada, é agraciada. Apesar do labor, é de se admirar o sabor Da comida, da trilha, da guerrilha da mulher nordestina.” (Silva, 2023, p. 202).	Este poema celebra a resiliência e a força da mulher nordestina, conectando a experiência pessoal do autor à ancestralidade e à memória coletiva do Sertão. A narrativa ressalta características culturais e sociais que moldam a identidade nordestina, promovendo uma articulação entre memória e identidade, como defendido por Paul Ricoeur (2010). A valorização de figuras

			simbólicas, como “Lampião”, reforça o vínculo do texto com o patrimônio cultural e histórico, contribuindo para a preservação e reflexão crítica sobre a trajetória das mulheres na região.
Grupo C	A lavradora	“No chão árido onde fraco não tem vez Ela se apegue à fé e lida com a escassez. Pede a Deus mais forças e ajuda nas escolhas Para sua colheita não resultar em secas folhas. Com mãos firmes, planta cheia de confiança No solo onde pretende tirar com larga bonança. Encharcada de suor a terra seca e rachada Para produzir alimentos na invernada.”, (Nascimento, 2023, p. 71)	O poema retrata as lutas cotidianas de uma lavradora, conectando suas vivências à realidade social e geográfica do semiárido brasileiro. A narrativa promove uma reflexão sobre o espaço e a temporalidade, destacando a resiliência e a força da mulher trabalhadora diante das adversidades. Essa abordagem dialoga com Certeau (1998), que vê a escrita como prática cultural que organiza e transforma o vivido, além de evidenciar como as experiências locais são repercutidas em narrativas poéticas.
Grupo Emergente	Ode a Mulher	“Mulher é a essência da vida É a tempestade que não se abala É o ar que transmite oxigênio Às veias salientes de muita batalha. É a lua que não se apaga É o mar que não se acaba É o sol que sempre clareia (...)” (Santos, 2023, p. 85)	O texto utiliza metáforas e simbolismos para explorar a força e a complexidade da figura feminina, marcando-se por uma introspecção que transcende o cotidiano. A liberdade criativa do autor em abordar questões subjetivas em que a poesia serve como um espaço de expressão abstrata e emocional. O poema contribui ao aprendizado ao explorar múltiplas linguagens como formas de protagonismo e reflexão pessoal.

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

A antologia articula memória, identidade e resistência feminina por meio da poesia, promovendo uma reflexão crítica sobre a condição da mulher em diferentes contextos históricos e culturais. Os textos exploram desde a submissão no Brasil Império até a resiliência

da mulher nordestina e lavradora, evidenciando a escrita como ferramenta de transformação e protagonismo. Além disso, o uso de metáforas e simbolismos amplia a expressão subjetiva, demonstrando como a poesia possibilita a construção de discursos que unem conhecimento histórico, emoção e identidade, fortalecendo a consciência social dos estudantes.

Por fim, concluindo esta seção de análise e aprofundamento, apresentamos um gráfico que consolida e organiza os dados por categorias (Grupo A, Grupo B, Grupo C e Grupo Emergente) e por antologias (de 2018 a 2023), com o objetivo de facilitar a compreensão da composição de cada obra, considerando o predomínio de categorias ao longo do período. Apesar de parametrizada, a análise ainda possui um elemento de subjetividade, o que significa que um mesmo texto pode ser classificado em categorias diferentes, dependendo da perspectiva do pesquisador. Dessa forma, o objetivo aqui não é apenas racionalizar estatisticamente os resultados plurissignificativos, mas também demonstrar que há evidências de aprendizagem histórica nas fontes analisadas.

Gráfico 4 – Síntese compositiva das categorias por obra



Fonte: Gráfico organizado pelo autor.

A partir da síntese compositiva de cada categoria, organizada em um gráfico que consolida os dados levantados, foi possível inferir algumas conclusões:

Em relação ao Grupo A (Verossimilhança Histórica), o padrão de baixa representatividade é consistente em todas as antologias, evidenciando que as narrativas históricas diretas permanecem pouco exploradas. Em *(R)es/xtências Femininas*, a única contribuição no Grupo A, proveniente da 3ª série, reflete uma continuidade do observado em *Itapuãesia* e *Abaetés*: um foco mais forte em narrativas subjetivas e identitárias, com menor ênfase na recriação histórica.

No Grupo B (Identidades Culturais, Sociais e Pessoais), observa-se um crescimento ao longo das séries, especialmente na 3ª, o que demonstra avanços na capacidade dos estudantes de articular pertencimento e diversidade em suas narrativas. Em comparação, *(R)es/xtências Femininas* apresenta uma produção maior no Grupo B do que *Abaetés* (16 textos contra 8 na 3ª série), sugerindo um aprofundamento na abordagem crítica de temas identitários.

No Grupo C (Experiências Cotidianas e Memórias), a presença significativa em todas as séries consolida a centralidade das vivências pessoais e coletivas nas produções poéticas. *(R)es/xtências Femininas* mantém o padrão observado em *Abaeté* e *Itapuãesia*, mas com maior maturidade narrativa, especialmente na 3ª série, em que os 28 textos indicam uma evolução na articulação de memórias e cotidiano.

Por fim, no Grupo Emergente, observa-se que ele permanece relevante, com maior presença nas séries iniciais (14 textos na 1ª série) e diminuição proporcional nas séries mais avançadas. Esse padrão sugere que, conforme os estudantes progridem, suas produções se tornam mais direcionadas a reflexões identitárias e cotidianas, como evidenciado pelos Grupos B e C.

A trajetória das antologias analisadas evidencia que a escrita poética desempenha um papel central como ferramenta pedagógica no ensino de História, integrando subjetividade, identidade e consciência histórica. Embora a poesia se destaque como um espaço para explorar experiências individuais e coletivas, os resultados apontam para um potencial ainda maior na construção de aprendizagens históricas críticas e reflexivas, especialmente quando vinculadas às reminiscências locais e aos conteúdos curriculares.

A interdisciplinaridade, como argumenta Luck (2022, p. 42), é essencial nesse processo, pois permite superar a fragmentação do conhecimento e articular as múltiplas representações da realidade, promovendo sínteses que fortalecem a conexão entre diferentes áreas do saber.

No ensino de História, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências que conectam memória, narrativa e identidade, oferecendo aos estudantes uma perspectiva humanizada do aprendizado. Ivani Fazenda (2013, p. 31) reforça essa ideia ao destacar que a linguagem transforma o indivíduo em produtor de sua própria história, resgatando a dialética entre o homem e o mundo e valorizando a construção de narrativas próprias e significativas.

As produções poéticas dos estudantes do Colégio Estadual Rotary refletem uma diversidade de temas e níveis de engajamento, evidenciando como a escrita criativa pode ser utilizada para conectar o passado ao presente. A análise interdisciplinar revelou que, por meio de metáforas, enredos e recursos estilísticos, os alunos articularam conteúdos históricos com suas vivências pessoais, ampliando sua compreensão da História e promovendo uma leitura crítica da realidade.

Essa prática reforça a escrita poética como um caminho legítimo para a aprendizagem histórica, promovendo uma interação significativa entre memória e narrativa nos espaços escolares. Além disso, a poesia se mostrou uma alternativa metodológica capaz de despertar o interesse dos estudantes, incitando a curiosidade e ampliando sua conexão com os textos históricos e o conteúdo curricular. Ao estimular a criatividade e a clareza argumentativa, a abordagem poética também contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais de escrita e expressão, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e criativos.

Portanto, os resultados desta mensuração corroboram a hipótese de que a integração da poesia no ensino e na aprendizagem de História transforma a experiência educativa, tornando-a mais significativa e engajadora. A continuidade da pesquisa será essencial para expandir os achados apresentados, explorando novos contextos e antologias, com o objetivo de consolidar metodologias pedagógicas inovadoras que articulem subjetividade, memória e história. Dessa forma, será possível promover uma formação cidadã e reflexiva, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

3.3 DIFUSÃO: UMA ATITUDE POÉTICA PARA REPERCUTIR NO ENSINO

A interseção entre escrita poética e ensino de História apresenta-se como um campo fértil para reflexões sobre a experiência humana e suas relações com o passado. Nesse diálogo, compreendemos que a poesia não apenas oferece uma linguagem alternativa para abordar conteúdos históricos, como também estimula a construção da consciência histórica e social, alinhando-se às perspectivas de Jörn Rüsen (2001) sobre a narrativa como ferramenta central para atribuir sentido ao tempo.

Como observa Barbosa (1974, p. 18), a criação poética vincula o autor a uma tradição ao mesmo tempo que o leitor conecta o poema ao seu próprio repertório de memórias e experiências. Assim, a poesia torna-se um ponto de encontro entre o passado e o presente, entre o vivido e o imaginado. Nesse sentido, a prática poética na escola é mais do que um exercício estético; é uma prática social, como defende Michel de Certeau (1998), que organiza e transforma saberes, permitindo aos estudantes ressignificar tanto sua realidade quanto os acontecimentos históricos que os cercam.

A incorporação da poesia ao ensino de História é ainda enriquecida pelo potencial da escrita de operar no “reino do possível e do imaginável” (Bosi, 2002, p. 121), ampliando as fronteiras da narrativa histórica. Essa abordagem se alinha às competências da BNCC (Brasil, 2018), que destacam a importância de múltiplas linguagens na construção de narrativas críticas e criativas. Quando os estudantes produzem poesia inspirada em eventos históricos ou conectada às suas memórias, não estão apenas internalizando conteúdos; estão se apropriando da História para construir suas próprias narrativas.

Neste sentido, propomos algumas atitudes, ou estratégias de difusão e compartilhamento, para que uma atitude de incentivo à criação poética possa se tornar uma cultura nas instituições de ensino e, por meio de projetos interdisciplinares contribuir com o ensino de História:

- a) Incorporação da prática da escrita poética no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar:

A incorporação da prática da escrita poética no PPP de uma unidade escolar é uma proposta que dialoga diretamente com os fundamentos da gestão democrática e do planejamento participativo, conforme argumentado por autores como Libâneo (2004), Paro (2003) e Gandin (1994). O PPP, enquanto documento estruturante da escola, não deve ser apenas um instrumento burocrático, mas uma ferramenta viva e em constante construção, capaz de integrar práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação de toda a comunidade escolar.

Conforme aponta Guedes (2021), o PPP é o principal direcionador das ações pedagógicas e administrativas da escola e deve refletir tanto as realidades locais quanto as aspirações coletivas. A inclusão da escrita poética no PPP não apenas institucionaliza uma abordagem interdisciplinar nessa perspectiva, mas também ressignifica o papel da escola como espaço de criação, reflexão e transformação.

Essa prática pedagógica, alinhada ao planejamento participativo, permite que estudantes, professores e gestores articulem suas experiências e memórias com os conteúdos

históricos, valorizando a subjetividade e a identidade cultural dos sujeitos envolvidos. Por meio da inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e tornando-se uma prática incorporada à rotina da unidade de ensino, será possível estabelecer diretrizes para a utilização da poesia como ferramenta pedagógica transversal. Isso promoverá atividades em que os estudantes leiam e criem poesias relacionadas aos conteúdos curriculares de História e de outras disciplinas, integrando saberes e fortalecendo a aprendizagem significativa.

Essa inserção também poderá ser direcionada como proposta em projetos interdisciplinares, integrando áreas como Língua Portuguesa, História e Artes. Dessa forma, cria-se pontes entre diferentes campos do conhecimento, favorecendo uma abordagem mais holística e significativa. Além disso, é possível incentivar espaços de expressão e difusão, como saraus escolares, antologias poéticas e eventos culturais, que, uma vez incorporados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), tornar-se-ão meios de valorizar e compartilhar as produções dos estudantes. Esses espaços fortalecem o senso de pertencimento e promovem a valorização da diversidade cultural da comunidade escolar.

A formação docente também se beneficia dessa incorporação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois cursos de capacitação terão uma fundamentação pedagógica sólida para serem viabilizados. Com professores capacitados para trabalhar com a poesia de forma significativa, compreendendo seu potencial como prática social e pedagógica, será possível reconhecer que a escrita organiza e transforma o saber, contribuindo para uma educação mais reflexiva e engajada.

b) A adoção de uma experiência poética em sala de aula:

Mesmo que não seja possível ou viável, em um primeiro momento, ocorrer a implementação da proposta no PPP, nada impede que o/a docente possa fazer uso da poesia no ensino de História em sua prática didática; ao assumirmos tal perspectiva educativa significa que a sensibilidade advinda do imaginário, da criatividade, da pausa inspiradora fez pouso em nós. Por essa atitude, as histórias locais, por meio das reminiscências da memória individual e coletiva, passarão a fazer parte de nosso exercício pedagógico enquanto desenvolvem habilidades críticas, criativas e comunicativas. Essa abordagem não apenas humaniza o processo de aprendizagem, mas também fortalece a conexão entre os estudantes e a complexidade da experiência humana, como criadores e intérpretes de narrativas

O relato de Gai e Ferraz (2014) evidencia que a poesia, mesmo quando inicialmente vista como um desafio, pode revelar dimensões ocultas da criatividade e das narrativas dos estudantes. Quando os alunos são convidados a explorar objetos cotidianos ou listas simples, o ato de “minar a poesia para que o poético apareça” transforma-se em uma metáfora poderosa

para o processo educativo: não se trata apenas de ensinar fatos, mas de inspirar descobertas e reflexões.

Ao estimular os alunos a explorarem memórias e histórias locais em suas poesias, conectamos a História ensinada à vivência comunitária. Essa prática, como discutida por Cunha (1993), transforma o cotidiano escolar em ponto de partida para reflexões históricas e sociais, ampliando a relevância do aprendizado.

Por vezes, a estratégia surge do lugar e atitudes simples ou inesperadas, desencadeando uma produção escrita dotada de saberes e significados que poderiam ter permanecidos ocultos, vejamos um exemplo:

ESTE POEMA, VEJO-O ASSIM

58 cartas de baralho
 28 pedras de dominó
 Um par de luvas
 As 4 fases da lua
 84 semanas
 2 vagões de funicular
 As 7 maravilhas do mundo
 5 notas musicais
 5 continentes
 2 dados
 3 dias de carnaval
 26 letras do alfabeto catalão
 24 horas
 Coleção de 12 cromos
 Os 9 planetas
 12 províncias da Espanha
 Fechado de 1 às 3
 O Sputnik III completou 10.000 voltas em torno da Terra.
 (Brossa, 2005, p. 79).

Poemas como o de Brossa (2005), que exploram objetos cotidianos, podem ser usados como modelos para exercícios que conectem memória individual a contextos históricos mais amplos, vejamos seu relato:

Um dia, numa aula qualquer de Psicologia da Educação, após lermos o poema acima de Brossa, pedi aos alunos que vasculhassem suas mochilas e que fizessem uma lista das coisas ali encontradas. A ideia, expliquei, era a de que construíssemos umas 49 poesias a partir das coisas achadas. Caras feias, entediadas, afinal, Parafernália II, como bem disse uma aluna: “Nunca fui boa com essa história de rima”. No entanto, quando pedi que lessem para o grupo suas listas, um sorriso ali, um “Uau!” Acolá. Mesmo que por instantes surpresos – com a sonoridade e encadeamento das coisas encontradas e lidas –, uma expressão de frustração e tédio por se julgarem muito pouco poetas. O rabo de baleia ali foi curto, nos faltou duas, três ou mais boias, foi o que pensei. A expressão poesia os assustou e quase ninguém acabou

“encontrando” algo. Por vezes é preciso minar a poesia para que o poético apareça”
(Gai; Ferraz, 2014, p. 49-50).

Nossa prática e metodologia didática também englobam o conjunto de atitudes que precisam ser repensadas. Ao colocarmos o conhecimento do cotidiano escolar como ponto de partida para planejar ações transformadoras – como recuperar a história dos estudantes por meio de suas narrativas, acontecimentos e memórias individuais e/ou coletivas, a fim de compreender suas representações –, assumimos uma atitude prática dos saberes históricos sociais (Cunha, 1993, p. 104).

Ao promover a poesia como ferramenta pedagógica no ensino de História, especialmente no contexto do Colégio Estadual Rotary, evidenciamos uma prática interdisciplinar que conecta o aprendizado histórico às vivências e memórias da comunidade de Itapuã. Como observado, essa abordagem não apenas amplia a relevância do aprendizado, mas também valoriza o protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento.

Os exercícios poéticos, inspirados por objetos cotidianos e histórias locais, não só facilitam a compreensão crítica do tempo histórico, mas também fortalecem as habilidades de interpretação e expressão dos alunos. A pesquisa demonstrou que, ao integrar a poesia nas práticas educativas, podemos promover uma educação mais inclusiva, criativa e reflexiva, que desperta o interesse pelo passado e fomenta uma consciência histórica enriquecida por memórias e identidades culturais.

c) Incorporação das linguagens digitais em nossa prática:

Com inspiração no trabalho dissertativo *Cyberecoesia e Imaginário em Improvisuais*, de Gilberto Mendonça Teles (Nacif, 2019), identificado em nossa revisão de literatura, propomos que é preciso fazer uso do espaço cibernético, no qual o leitor (telespectador e ouvinte) pós-moderno interage e compartilha informações, confrontando-se com processos de construção e reconstrução mediados pela arte, poesia e recursos digitais. Esses elementos configuram uma relação estética entre a poesia, a ecologia e o universo digital.

A utilização e criação de podcasts, que são arquivos de áudio tradicionalmente distribuídos por meio de tecnologia de podcasting (Assis, 2014, p. 29), e antologias digitais (e-books) podem ampliar o alcance das produções poéticas, conectando os estudantes a um público maior e incentivando a interdisciplinaridade com o uso de tecnologias, conforme destacado pela BNCC na habilidade EM13CHS106:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Segundo Nacif (2019), o poeta articula o tempo histórico, empírico e teórico, apresentando uma linguagem que incorpora elementos míticos, cíclicos e performáticos. Nesse contexto, o “ambiente” cibernético emerge como uma prática comunicativa interdisciplinar, em que as dimensões artísticas e tecnológicas convergem. Essa perspectiva evidencia o papel do poema como intrínseco entre o homem e a natureza, funcionando como um eco que ressoa vibrações poéticas e constrói novas formas de percepção do mundo, ancoradas em um prisma imagético e simbólico.

Vejamos algumas possíveis ações:

a) Criação de Podcasts

Os podcasts são uma excelente ferramenta para disseminar produções poéticas, permitindo que estudantes gravem e compartilhem suas poesias. Os episódios podem incluir leituras de poesias, discussões sobre o contexto histórico e entrevistas com poetas locais ou professores. Essa abordagem não apenas amplia o alcance das produções poéticas, mas também desenvolve habilidades de comunicação e uso de tecnologias digitais nos estudantes.

b) Antologias Digitais (E-books)

A criação de antologias digitais permite compilar e publicar poesias dos estudantes em formatos acessíveis e distribuíveis. Esses e-books podem ser compartilhados através de plataformas de leitura digital, como Kindle ou Google Books, permitindo um alcance global. Além disso, a inclusão de ilustrações, vídeos e links interativos enriquece a experiência do leitor e conecta a poesia a outras formas de arte e conhecimento.

c) Plataformas de Compartilhamento

Utilizar plataformas como YouTube, Instagram e blogs para compartilhar poesias e discussões sobre o processo criativo pode criar uma comunidade ativa e engajada. Estudantes podem criar vídeos recitando suas poesias ou produzir conteúdo visual que complemente seus textos, estimulando a criatividade e o uso de múltiplas linguagens.

Benefícios Pedagógicos:

a) Interdisciplinaridade

A integração de linguagens digitais possibilita uma abordagem interdisciplinar, conectando a poesia à história, à tecnologia e à ecologia. Por meio dessa prática, os estudantes

aprendem a utilizar ferramentas digitais enquanto exploram temas históricos e culturais, desenvolvendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos conteúdos.

b) Engajamento estudantil

O uso de mídias digitais pode ampliar o engajamento dos estudantes, que estão cada vez mais familiarizados com essas tecnologias. Ferramentas como podcasts e e-books oferecem formatos modernos e atraentes para a produção e o consumo de conteúdos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

c) Habilidades digitais

A produção de conteúdos digitais desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como o uso de tecnologias de informação e comunicação, criação de conteúdo multimídia e colaboração online. Essas competências são valorizadas tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho.

Dessa forma, a utilização da dialética e da interação entre passado e presente, tendo a poesia como ação geradora, permite que professores e estudantes mobilizem saberes que transcendem os limites dos espaços formais de ensino. A incorporação das linguagens digitais em nossa prática, aliada à intensificação do uso de mídias digitais no ambiente escolar, cria oportunidades para a produção de narrativas históricas originais, nas quais a poesia se entrelaça com a história. Essas narrativas, protagonizadas tanto por educadores quanto por estudantes, podem ser compartilhadas em espaços públicos, ampliando seu impacto e relevância.

A incorporação das linguagens digitais em nossa prática pedagógica, inspirada na obra de Nacif (2019), oferece uma rica oportunidade para expandir a produção e difusão da poesia no ensino de História. Ao utilizar recursos digitais como podcasts e antologias digitais, conectamos os estudantes a um público mais amplo e promovemos uma abordagem interdisciplinar que valoriza a arte, a ecologia e a tecnologia. Essa integração fortalece a conexão entre os estudantes, a poesia e o passado, construindo uma ponte para a compreensão e apreciação da complexidade da experiência humana através da escrita, leitura, significação e compartilhamento ao longo do tempo. Assim, transformamos o cotidiano escolar em um espaço de reflexão histórica e social, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo. Constrói-se, assim, uma ponte para o entendimento e a apreciação da complexidade da experiência humana, envolvendo o ato de escrever, ler, significar e compartilhar ao longo do tempo.

d) Atividades colaborativas

Implementar dinâmicas em grupo, como “rodas de poesia histórica”, nas quais os alunos, inspirados por documentos históricos ou relatos orais, criam poemas coletivos. Além disso, estabelecer parcerias com turmas de outras escolas para a troca de produções poéticas por meio de plataformas digitais, promovendo a interação e o compartilhamento de perspectivas diversas.

A gamificação – incorporação de elementos de jogos para engajar e motivar os participantes em atividades de aprendizagem – pode ser utilizada em iniciativas como iniciativas como um desafio poético-histórico, que apresenta temas mensais — por exemplo, poemas sobre a resistência dos povos originários — e premia os melhores trabalhos com a publicação em um e-book ou exposição virtual ou ainda, introduzir desafios como um torneio de poesia histórica, onde as produções são avaliadas por critérios históricos e estéticos, promovendo maior engajamento através de um sistema de progressão, em que os alunos avançam por diferentes níveis de escrita poética, desde a produção de pequenos versos e poesias mais estruturadas e com maior complexidade histórica.

Incentivar o uso de tecnologias interativas como Canva ou Adobe Spark para a criação de poemas visuais que combinam texto e imagens históricas, enriquecendo a experiência estética e contextual dos alunos. Além disso, sugerir o uso de Inteligência Artificial, como o Chat GPT, para gerar versões alternativas de poemas históricos, estimulando a análise crítica e comparativa de fontes, aliando tecnologia ao rigor metodológico.

Por fim, não esqueçamos da acessibilidade. Para escolas com infraestrutura limitada, disponibilizar kits de materiais impressos contendo poemas e documentos históricos, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos. Adicionalmente, incluir audiodescrição e legendas em vídeos educativos, assegurando a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo. A implementação dessas estratégias visa não apenas aprimorar o ensino da escrita poética em seu contexto histórico, mas também fomentar a criatividade, o pensamento crítico e a inclusão no ambiente educacional com fins para que o ensino e aprendizagem da história e demais áreas do saber possam ser efetivadas.

3.4 O DIÁLOGO COM A POESIA ORAL (ORIKI-POEMA) AFRO-BRASILEIRA

A tradição oral africana representa um elemento essencial da cultura e da história do continente, caracterizando-se por seu sistema de comunicação verbal na transmissão de conhecimentos, narrativas, crenças e valores, em contrapartida à tradição escrita. É notório que

a tradição oral africana desempenha um papel central na preservação e na disseminação das ricas heranças culturais e históricas de diversos grupos étnicos e comunidades em todo o continente africano. A linguagem falada, no contexto da tradição oral africana, é encarada como um meio poderoso de criação e expressão, uma vez que a oralidade é uma atitude diante da realidade, sendo o corpus da tradição e a memória coletiva de uma sociedade que se aplica a si mesma (Vansina, 2010, p. 139-166).

Partindo desses pressupostos, desenvolvemos uma proposta para o emprego dos *oríkì*, mais precisamente o *oriki-poema* (Risério, 2012, p. 35), na aprendizagem histórica da África no sistema educacional do Ensino Médio brasileiro. De acordo com o professor nigeriano Salami (1999), *oríkì* é descrito como uma evocação, com base na ideia de que “*ori*” significa “cabeça” e “*ki*” significa “saudação”. Portanto, essa explicação nos leva a entender que, para os *yorubás*, a origem dos seres está intrinsecamente ligada à cabeça, permitindo concluir que o *oríkì* de acordo com a interpretação de Salami, é um meio de evocar a nossa própria origem, simbolicamente enraizada em nossa cabeça.

Os *oríkì* são uma forma versátil e rica de expressão na cultura Yorubá e abrangem uma ampla gama de objetos de discurso. Alex Kévin Ouessou Idrissou (2020) destaca a diversidade dos *oríkìs* que são classificados com base no tema que o discurso aborda. Desta forma, podemos identificar várias categorias de *oríkì* como: os *oríkì* de pessoas ilustres, denominados *oríkì bòròkìní*; os *oríkì* que se relacionam a cidades, conhecidos como *oríkì ilú*; os *oríkì* que pertencem a linhagens, chamados de *oríkì idílé*; os *oríkì* relacionados a divindades, conhecidos como *oríkì òrìṣà*, entre outros (Idrissou, 2020, p. 55-58).

Os *oríkì bòròkìní*, por exemplo, consistem em poesias recitadas como uma forma de homenagear indivíduos que são reconhecidos como notáveis na sociedade. Essas homenagens podem ocorrer no cotidiano ou em ocasiões especiais, na presença ou ausência da pessoa honrada. Esses *oríkì* costumam destacar diversas qualidades e realizações que contribuem para a importância e a celebridade da pessoa, funcionando como um ato público de reconhecimento que pode elevar a autoestima e a valorização daqueles que os ouvem (Idrissou, 2020, p. 58)

Urge ressaltar que, embora a Lei 10639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, muitas vezes esses temas são abordados de forma superficial e enviesada nas escolas, deixando os alunos com conhecimentos limitados sobre a significativa contribuição dos descendentes africanos à sociedade brasileira. Essa abordagem inadequada cria uma lacuna no currículo educacional, privando os estudantes de uma compreensão completa e precisa da influência africana na formação do Brasil.

Nesse contexto, os *oríkìs*, uma forma poética intrínseca à cultura iorubá da África Ocidental, emergem como uma ferramenta educacional valiosa para preencher essa lacuna. Os *oríkìs* são utilizados para celebrar e descrever aspectos da natureza, dos ancestrais, dos ilustres e dos deuses. Sua riqueza e complexidade representam uma oportunidade única para proporcionar aos estudantes uma visão autêntica da cultura africana, enriquecendo assim sua compreensão da História e da Cultura Afro-brasileira.

Entretanto, mesmo exaltando as virtudes da inserção dos *oríkìs* no currículo do ensino médio, consideramos que sua utilização exige uma abordagem cuidadosa. É essencial assegurar que sejam apresentados de modo a respeitar sua complexidade cultural, evitando qualquer simplificação ou “exotização”. Além disso, a preparação e fornecimento de recursos adequados para os professores desempenham um papel fundamental no ensino eficaz dos *oríkìs*.

Sendo assim, ressalta-se que a pesquisa acadêmica se revela uma fonte valiosa de orientação para lidar com esses desafios. Há nos repositórios e sítios acadêmicos estudos que ressaltaram a importância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas salas de aula, bem como as oportunidades e dificuldades no ambiente escolar. Tais estudos podem servir como alicerces teóricos para o desenvolvimento de uma abordagem eficaz na incorporação dos *oríkìs* ao currículo do ensino médio.

A utilização dos *oríkìs*, interligados à tradição oral africana com a sala de aula, oferece uma oportunidade única para explorar a beleza e a profundidade da história africana por meio da forma poética. Por essas premissas, surgiu nosso diálogo entre o objeto de pesquisa desta dissertação e o uso dos *oríkìs*, já que, conceitualmente, são expressões poéticas e culturais da tradição oral africana como instrumento para a aprendizagem da História Africana no Ensino Médio, sobretudo da História Ancestral. Como o ouvido recebe e retém os códigos tribais (Risério, 2012, p. 23) e, em uma sociedade de tradição oral, a maioria das obras literárias são transmitidas oralmente (Vansina, 2010, p. 159), o confronto dessas fontes enriquece o debate em uma perspectiva decolonial em sala de aula.

Destarte, o objetivo não é aprofundar essa proposição, mas apresentá-la dentro dos diálogos e conexões possíveis que a presente pesquisa pode possibilitar. Os conceitos e vieses aqui explicitados se mostram especialmente aplicáveis à aprendizagem da História, possibilitando uma abordagem inclusiva da História Africana. A utilização dos *oríkìs* podem enriquecer a compreensão dos alunos para além da história oficial, pois abordam linguagens transdisciplinares a exemplo da Filosofia e ontologias ancestrais africanas, bem como possibilita uma análise ampliada das tensões entre modernidade e tradição. Ademais, os *oríkìs* têm o potencial de promover uma perspectiva descolonizadora da História Africana,

permitindo que os discentes visualizem essa História sob um ângulo diferenciado, ou nas palavras de Risério (2012, p. 24), somos conduzidos à estranha e inesperada conclusão de que pode haver um povo sem deuses, mas não um povo sem poesia.

4 PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA

A proposição pedagógica desta dissertação, ou produto pedagógico, consiste no desenvolvimento de um Recurso Educacional Aberto (REA), que por definição são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento¹⁹.

A principal característica dos REA é a sua licença aberta, que garante a liberdade de uso, adaptação e redistribuição, permitindo que os recursos sejam continuamente melhorados e compartilhados em comunidades educacionais. A aplicação do conceito de REA para uma proposição de intervenção que venha contribuir com o ensino de História, oferece uma maneira inovadora e flexível de promover o aprendizado colaborativo e inclusivo. Ao integrar recursos digitais, como vídeos históricos, artigos acadêmicos e até mesmo podcasts produzidos por historiadores ou educadores, os estudantes podem acessar conteúdos de diferentes fontes e perspectivas, ampliando suas referências e compreensões sobre os eventos históricos. Além disso, a utilização de REA promove a autonomia dos alunos, pois oferece liberdade para explorar, modificar e até criar seus próprios recursos, estimulando a expressão pessoal e o pensamento crítico.

No contexto da história, os REA podem ser fundamentais para aproximar o conteúdo histórico da realidade dos estudantes, ao permitir que eles interajam com fontes variadas que

¹⁹<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf> acesso em 14 fev. 2025. Acesso em 14 fev. 2025.

vão além dos tradicionais livros didáticos. Por exemplo, a criação de uma antologia poética composta pelos próprios alunos, como parte do processo de aprendizagem histórica, pode ser vista como um REA. Essa produção, compartilhada digitalmente, se torna um recurso aberto que pode ser adaptado por outros educadores, promovendo um aprendizado colaborativo entre diferentes turmas ou escolas. A utilização de REA no ensino de História também pode incluir o uso de ferramentas multimídia, como vídeos que abordam diferentes interpretações históricas ou documentários, permitindo que os alunos se engajem de maneira mais ativa com os conteúdos, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas.

Ao adotar essa abordagem, os educadores não só proporcionam acesso a uma educação mais ampla e acessível, mas também estimulam a criatividade dos alunos, permitindo que eles desenvolvam, compartilhem e critiquem os recursos produzidos. Essa dinâmica de ensino-aprendizagem, baseada em Recursos Educacionais Abertos (REA), contribui para a formação de uma consciência histórica reflexiva e interativa, ao mesmo tempo que combate a rigidez das metodologias tradicionais. Além disso, a prática de uso e adaptação de REA no ensino de História pode servir como um modelo para a aplicação de outras metodologias inovadoras, ampliando o alcance da educação histórica e sua capacidade de conectar os estudantes ao conteúdo de maneira significativa e engajante.

Portanto, a proposição pedagógica ou produto (como melhor queiram denominar) consiste em um e-book, abreviação em língua inglesa para electronic book. Trata-se de um livro em formato digital, que pode ser lido em equipamentos eletrônicos, como computadores ou celulares que suportam esse recurso (Paiva, 2010, p. 84). O e-book também pode ser disponibilizado para impressão por meio de download, ou seja, o ato de baixar um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local. Esse procedimento é comum e necessário quando o objetivo é obter dados disponibilizados na internet, como textos, imagens, vídeos e programas.

Na concepção de Freitas e Oliveira (2022), a sequência didática é entendida como uma linha do tempo de ações planejadas, organizadas para promover o aprendizado de forma estruturada e intencional. Em outras palavras, ela representa uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa definição expressa a ideia de que a sequência didática é percebida como uma linha do tempo, em que cada etapa é interligada e segue uma ordem lógica e cronológica,

Essa definição expressa o modo como a sequência didática aparece na mente de muitos de nós: uma linha do tempo. Uma reta interrompida por vários

acontecimentos: “Primeiro faço isso, depois faço aquilo. Esse modo – sequencial –, como ressalta Ana C. L. Pessoa (s.d), é uma ‘forma de organização do trabalho pedagógico’, à qual, complementamos, bem poderia ser estruturada em tópicos isolados, em perguntas e respostas ou em trechos de lição para decorar...”

A sequência didática, portanto, é vista como um planejamento passo a passo, em que os momentos de ensino são organizados de forma lógica e coordenada, com o objetivo de guiar tanto o professor quanto o aluno em um processo de construção do conhecimento. Essa estrutura sugere que as ações pedagógicas devem ser planejadas como um conjunto de etapas interligadas, que visam garantir a progressão do aprendizado de maneira coerente e eficaz.

O trecho também destaca que a sequência didática auxilia na organização do trabalho pedagógico, proporcionando uma estruturação do conhecimento que facilita a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa abordagem pode ser limitada quando se baseia em uma organização rígida, como “tópicos isolados”, “perguntas e respostas” ou “trechos de lição para decorar”. Essa estrutura linear e mecânica pode reduzir a flexibilidade da aprendizagem, dificultando uma abordagem mais interativa e contextualizada do conhecimento.

Portanto, embora a sequência didática, em sua forma clássica, ofereça clareza e organização para o processo educativo, ela precisa ser repensada para se alinhar às demandas da educação contemporânea, que busca métodos mais dinâmicos, interdisciplinares e flexíveis. A abordagem tradicional, mais rígida e estrutural, pode ser enriquecida com métodos que permitam maior interação e reflexão, promovendo uma aprendizagem mais crítica e significativa. No contexto do ensino de História, por exemplo, é essencial integrar saberes e conectar os conteúdos às vivências dos alunos, indo além da simples transposição de tópicos e respostas prontas.

A opção por recursos mais dinâmicos e interativos, como a utilização da poesia, associa-se ao fato de que, atualmente, os docentes enfrentam múltiplas demandas, como a gestão de turmas numerosas, a burocracia escolar e a necessidade de cumprir currículos extensos. Esses fatores limitam o tempo disponível para pesquisas ou atividades que requeiram muitas aulas para sua realização (Tardif, 2014, p. 45). Nesse cenário, métodos que combinem eficiência com engajamento tornam-se essenciais, pois permitem ao professor trabalhar conteúdos de forma mais profunda e significativa, mesmo com restrições de tempo.

A metodologia adotada baseia-se na aprendizagem com uma abordagem interdisciplinar do ensino de História. O produto pedagógico será disponibilizado em formato

de e-book, permitindo que professores e alunos acessem as sequências didáticas de forma estruturada e adaptável às suas realidades educacionais.

Portanto, o e-book será o modelo suporte para a organização e compartilhamento das sequências didáticas, e será complementado com acesso a uma plataforma digital interativa, o Wakelet, que possibilita a curadoria e organização de conteúdos multimídia. No contexto educacional, o Wakelet tem se destacado como uma ferramenta versátil para o ensino e a aprendizagem, pois permite que professores criem espaços dinâmicos para disponibilizar recursos didáticos, promover a colaboração entre os estudantes e integrar diferentes mídias em um único ambiente digital. Além disso, sua interface intuitiva facilita o acesso e a navegação, tornando a experiência mais acessível e interativa.

No contexto educacional, o QR Code tem se destacado como uma ferramenta inovadora para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino. Sua utilização facilita o acesso imediato a conteúdos complementares, permitindo que estudantes e professores interajam com materiais didáticos de forma dinâmica e acessível. Além disso, o QR Code contribui para a mobilidade da aprendizagem (*mobile learning*), promovendo experiências educacionais mais flexíveis e interativas.

No Recurso Educacional Aberto (REA) desenvolvido, o QR Code será utilizado como um meio de direcionamento para a plataforma Wakelet, em que os usuários poderão acessar roteiros didáticos complementares, textos históricos, vídeos, produções poéticas dos estudantes e outros materiais multimídia e acadêmicos para auxiliar o docente em sua instrumentalização e efetivação da proposta. Esse produto pedagógico, ao ser compartilhado e disseminado de forma aberta, não só contribui para a inovação na educação, mas também reforça a importância da interdisciplinaridade, da memória e da narrativa histórica no desenvolvimento de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa abordagem visa ampliar o repertório de referências para o ensino de História, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a construção de narrativas históricas por meio da escrita poética.

A poesia, nesse contexto, não é apenas um meio estético, mas uma ferramenta para análise e reflexão sobre os eventos históricos. As atividades propostas, como a criação de poesias inspiradas em eventos históricos, permitem que os estudantes se conectem de forma empática com o conteúdo, expressando suas vivências e perspectivas pessoais. Essa abordagem contribui para uma aprendizagem de proposição mais significativa, promovendo a compreensão da complexidade dos processos históricos e incentivando o desenvolvimento de competências essenciais, como a interpretação crítica, a reflexão sobre o passado e a construção de novas narrativas que podem e devem ser compartilhadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação revelam que a escrita poética, longe de ser um simples complemento discursivo, pode ocupar um lugar central na aprendizagem da História. A partir da experiência no Colégio Estadual Rotary, em Itapuã, Salvador, entre 2018 e 2023, constatou-se que a poesia se constitui como uma linguagem transversal, capaz de mediar relações entre o conhecimento histórico, a memória individual e coletiva, e a construção das identidades dos sujeitos escolares.

Mais do que um recurso didático, a poesia se apresentou como uma tecnologia da sensibilidade — um modo de ver, sentir e narrar o mundo. Em seus versos, os estudantes não apenas reproduzem conteúdos históricos, mas os reconfiguram, os tensionam e os reinscrevem a partir de seus próprios lugares de fala. Essa prática não apenas permite um aprendizado mais significativo, como também amplia a compreensão de tempo histórico ao estabelecer pontes entre o vivido e o ensinado.

Essa constatação se enraíza em minha própria trajetória, que atravessa geografias, afetos e instituições — das receitas manuscritas da minha mãe em um caderno doméstico à biblioteca Cora Coralina na periferia de Itamaraju, da Mostra Três em Um à FLICOR - Festa Literária do Colégio Rotary, dos versos escritos nos intervalos escolares à travessia das águas ancestrais do do “Velho Chico”. O percurso que me trouxe até aqui é, ele mesmo, uma narrativa histórica costurada por fragmentos poéticos. Por isso, esta dissertação não é apenas resultado de um projeto de pesquisa, mas desdobramento de um projeto de vida.

As iconografias inseridas ao longo do trabalho — a imagem dos meus pais, os registros escolares, as imagens do bairro de Itapuã, as produções estudantis — são testemunhos visuais de uma História que não se escreve apenas com documentos arquivados, mas também com afetos, silêncios e presenças. Elas indicam que o ensino de História pode ser, também, um exercício de escuta daquilo que é invisível nos manuais didáticos: o cotidiano, a dor, a festa, o pertencimento e a resistência.

A análise das produções poéticas revelou que os estudantes, ao versarem sobre temas históricos e experiências comunitárias, constroem novas camadas de significação sobre os eventos que estudam. Inspirados em autores como Paul Ricoeur, Jörn Rüsen, Michel de Certeau e Paulo Freire, observamos que a escrita poética favorece o desenvolvimento de uma

consciência histórica que não se limita ao domínio cronológico dos fatos, mas se expressa como sensibilidade interpretativa, engajamento ético e compromisso com a coletividade.

Nesse sentido, o Recurso Educacional Aberto (REA) desenvolvido como produto desta pesquisa busca sistematizar essas experiências e oferecer uma proposta replicável e adaptável para outros contextos escolares. Estruturado em três eixos — teórico, metodológico e prático — o material aponta para um ensino de História que integra a linguagem poética como ferramenta de leitura crítica do mundo e de expressão identitária. Com sequências didáticas que articulam memória, território e narrativa, o REA busca contribuir para um currículo mais sensível, plural e enraizado na realidade dos estudantes.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que a presente pesquisa possui limitações que não devem ser ignoradas. Seu recorte metodológico e contextual, centrado em uma única instituição e comunidade específica, impede generalizações apressadas. A análise das produções poéticas, por sua natureza subjetiva e interpretativa, exige cautela quanto à atribuição de significados. Ainda assim, essas limitações não invalidam a potência dos indícios revelados, mas apontam para a necessidade de ampliação das investigações sobre os vínculos possíveis entre arte, sensibilidade e aprendizagem histórica.

Do ponto de vista pedagógico, o uso da poesia como recurso no ensino de História demanda investimento na formação docente. É necessário criar condições para que os professores possam experimentar, adaptar e apropriar-se dessa metodologia com liberdade e criatividade. A inserção de espaços escolares de vivência literária — como saraus, clubes de leitura, antologias e produções multimídia — fortalece a dimensão cultural da escola e valoriza os saberes juvenis em suas múltiplas expressões.

O que se propõe aqui é, portanto, uma História que se faz com os pés no território e com o olhar voltado para os afetos. Uma História que, ao incorporar a linguagem poética, potencializa a criação de vínculos com o passado e com o presente. Que convoca a imaginação histórica como forma legítima de interpretar o mundo. E que entende a palavra como ferramenta não apenas de ensino, mas de emancipação.

Ao fim desta travessia, retorno ao menino que lia poesia nos intervalos escolares e sonhava com a docência como forma de transformação. Retorno também ao professor que, anos depois, encontrou na escrita poética um caminho possível para ensinar História com mais humanidade. Que esta palavra — escrita, lida e sentida — continue sendo gesto de resistência e de reexistência. Que a História, em sala de aula, possa sempre ser mais que conteúdo: possa ser reflexo de saberes, vivências e memórias reverberadas em poesia.

REFERÊNCIAS

- ALVES-BRITO, Alan. **Oríkì Òrìṣà**: canção e poesia oral iorubana no Brasil. *Organon*, v. 38, n. 75, 2023.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.
- APPLE, Michael; BURAS, Kristen. Currículo, poder e lutas educacionais. *In: Host publication*. Artmed, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Forense universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Paulo Costa Galvão. Campinas: Edições Livre. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUDA, Angela et al. O assassinato de marielle franco: olhar psicossocial sobre polarização em um recorte do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, v. 34, p. e253657, 2022.
- ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podouvinte. *In: LUIZ, Lúcio (org.). Reflexões sobre o podcast*. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 29-48.
- BAHIA. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. 2022. Disponível em:<https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Gabinete da Secretaria. **Diário Oficial do Estado**. Portaria nº 217/2023 de 25 de fevereiro de 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, 2011.
- BAKOS, Margaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Letícia de Andrade. (Org) **Origens do ensino** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BARBOSA, João Alexandre. **A Metáfora Crítica**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1974.
- BARROS, José D´Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BÍBLIA, português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. Ed. 11. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. (Estudos avançados) São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. “Memória coletiva, tradição e costume: a propósito de um livro recente”. In BLOCH, Marc. **História e Historiadores: textos reunidos por Étienne Bloch**. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur é uma epistemologia da História centrada no sujeito**. 2010. 209f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BONTEMPI JÚNIOR, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.3, n.68, p.253-78, jul.-dez. 2014.

BOSI, A. **O ser e o tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOSI, Alfredo. **Entre a Literatura e a História**. 2ª. Edição. São Paulo: Editora 34, 2015.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: A Secretaria, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: MEC/SEB 2009.

BROSSA, Joan. **Poesia vista**. Ateliê Editorial, 2005.

BUARQUE, Jamesson. **Estudos de criação poética** [E-book] / Jamesson Buarque ; projeto gráfico, editoração eletrônica, Géssica Marques de Paulo. -- Goiânia : Cegraf UFG, 2022.

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro: A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAMPELLO, Bernadete Santos; DA SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CAMPELLO, da Silva. **Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático**. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANTALICE, Leandra de Souza Calixto; CRUZ Rosemário da Costa; SEMBLANO, Angelica de Assis [et al] (org.). **Abaetés**. – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2022.

CANTALICE, Leandra de Souza Calixto; TEIXEIRA, Marta Tatiani Alves; CRUZ, Rosemário da Costa; LEAL, Antônio Fernando Borges. [et al] (org.). **(R)es/xistências Femininas**. – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2023.

CERQUEIRA, Aline Costa. **Salvador, cidade e miragem**: poesia e História em sesmaria, de Myriam Fraga, 29/07/2021 82 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana- UESC, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Central Julieta Carteadó.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, Revisão técnica de Arno Vogel. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa: Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Linguagem**. Petrópolis; Editora Vozes, 1994.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas; seleção e apresentação de Darcy França Denófrío**. São Paulo: Global, 2004.

CORETTI, Isabela Romina Vaquer. Sangue; In: SILVA, Telmira Monteiro da; LEAL, Antonio Fernando Borges. (org.). **Seja Poesia** – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2018,

COUTO, Mia. **O Sertão brasileiro na savana moçambicana**. Pensatempos: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

CRUZ, José Vieira; SANTOS, Fábio Alves dos. (organizadores). **Aprendizagem histórica**: espaços, suportes e experiências. Recife: EDUPE, 2020.

CUNHA, Eneida Leal. **Estampas do imaginário**: literatura, História e identidade cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Cunha, Maria Isabel da. **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa**. Campinas: Papirus. p.104, 1993.

CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JR, Raimundo Barroso. (organizadores). **Cultura histórica e historiografia: legados e contribuições do século 20**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

DAIM, T. U., RUEDA, G. R., & MARTIN, H. T. (2005). **Technology forecasting using bibliometric analysis and system dynamics**. In **Technology management: In a unifying discipline for melting the boundaries** -IEEE, 112–122).

DE HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

DE SANTANA, Janeide Goes; CANTALICE, Leandra de Souza Calixto; PAIXÃO, Maristela Andrade; CRUZ, Rosemário da Costa; (org.). **Entre contos e crônicas**. – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2019.

DICKMANN, Ivo. **Pedagogia da memória**; [et al.]. Chapecó: Sinproeste, 2017.

Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2) Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

E se um dia alguém ou algum currículo perguntar "Cadê a poesia?" Contido em Gai, Daniele Noal; Ferraz, Wagner (Org.). **Parafernalias II: currículo, cadê a poesia?** Porto Alegre: INDEPIn, 2014. P. 42-52. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214237>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Companhia das Letras, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. Cortez, 1991.

FONSECA, Thais Nívia de Lima E. **História e ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michael. **The history of sexuality**. An introduction. Nova York: Vintage Books, v.1, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. **Sequências didáticas para o ensino de História** [livro eletrônico] / Itamar Freitas, Maria Margarida Dias Oliveira. – Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Aprendizagem histórica como atos integrados de experimentar o passado, interpretar o passado, orientar-se e estimular-se a agir na vida prática – Jörn Rüsen**. Disponível em <<https://www.resenhacritica.com.br/a->

cursos/3-aprendizagem-historica-na-teoria-da-historia-de-jorn-rusen/: Acesso em: 07 ago. 2023.

FREITAS, Ivana Silva. **O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a História e a literatura oficial através da intertextualidade.** 216 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da história em Jörn Rüsen.** MÉTIS-história & cultura, v. 19, n. 38, p. 81-97, 2020.

FURET, François. **A oficina de História** Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** 2ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GAI, Daniele Noal; Ferraz, Wagner (Org.). **Parafernália II: currículo, cadê a poesia?** Porto Alegre: INDEPIn, 2014. P. 49-50.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDON, Tania Risério d’Almeida. **A voz de Itapuã.** Salvador: EDUFBA, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Prática de Leitura de textos na escola.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GESSY, Gesse. **Minha vida com o poeta.** Lauro de Freitas, Ba: Editora Solisluna, 2013.

GUEDES, Neide Cavalcante. **A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro), 12 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

HANSEN, J. A. **O que é um livro?.** São Paulo: Editora SESC. 1a ed. 2019.

IDRISSOU, Alex Kevin. **Oríkì Yorùbá: Uma Arte Verbal Africana Na América Latina - Expressões Brasileiras.** 2020.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JABLONKA, Ivan. **A História é uma literatura contemporânea: manifesto pelas ciências sociais/ Ivan Jablonka; tradução de Verônica Galindez – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.**

JÚNIOR, Caio Prado. **História econômica do Brasil.** Editora brasiliense, 1978.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012

KOSCIANSKI DA SILVEIRA, Rosilene de Fátima; DEBUS, Eliane Santana Dias; FRAGA DE AZEVEDO, Fernando José. **A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11601>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

KRIEGER, Ana Carolina. Literatura e História. **Possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário**. Florianópolis, 2017-2018. Dissertação ProfHistória. Florianópolis – SC. 2018

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: <www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 19, n. 38, 1999, p. 125-138

LE GOFF, J. (Org.). **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Revista e ampliada –Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA FILHO, Costa. **História Poética e Poética da História: Aproximações entre poesia e História nas obras ensaísticas de Octavio Paz**. 2022. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

LIMA, João Carlos Felix de. **Cultura, imaginação literária e resistência em Alfredo Bosi**. 2012. 619 f. Tese (Doutorado em Literatura). Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/12875> .Acesso em: 13 jul. 2024.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Maria de Fátima Gonçalves; RABELO, Sebastião Augusto; PINTO, Divino José. **Literatura para PAS/UNB 1a Etapa**. Editora Kelps. 2009.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LÜCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. In: **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 2003. p. 92-92.

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**. (Trad. José Marcos Mariani). São Paulo: 34, 2000.

LV, P. H., Wang, G.-F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q., & Ma, F. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. **Scientometrics**, 88(2), 399–419.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

Manoel de Barros. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1996, p.74

MENDONÇA, Ana Paula Bernardo. Ana Cristina da Matta Furniel Ana Paula Bernardo Mendonça Rosane Mendes da Silva. **Guia sobre Recursos Educacionais Abertos.** Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/guiarea/assets/files/Guia1.pdf> acesso em 14 fev. 2025.

MENEZES, Rosivânia de Souza. **A poesia mediando o letramento literário.** 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil.** São Paulo: Editora Biruta. 2012.

MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In. **Revista História da Educação** [en linea]. 2012, 16(37), 73-91[fecha de Consulta 21 de Abril de 2023]. ISSN: 1414-3518. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005>. Acesso em 22 ago. 2023.

MOREIRA. Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra; PINHO, Isabel. **Como identificar os tópicos emergentes de um tema de investigação?**. New Trends in Qualitative Research, v. 9, p. 46-55, 2021.

MORETTO. Milena (Org.). **Práticas de Escrita em contextos escolares e não escolares.** Jundiaí: Pacto Editorial. 2016.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000

MOURA, Alex de Oliveira. **A linguagem poética no Ensino de História:** a História como potencial poesia' 21/12/2020 88 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CCH

NACIF, Késia Brasil Pereira et al. **Cyberecoesia e Imaginário em Improvisuais,** de Gilberto Mendonça Teles. 2019.

NADAI, Elza. **Ensino de História no Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993 Tradução. Acesso em: 21 abr. 2023.

NASCIMENTO, José Uesele Oliveira. **A História e a cultura festiva do brasileiro nas narrativas de Sílvia Romero (1883-1888).** 2017. 133 f. Dissertação (Pós-Graduação em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

NASCIMENTO, Raiane Maria do. Da minha consciência ancestral. In: SILVA, Telmira Monteiro da; LEAL, Antonio Fernando Borges. (org.). **Seja Poesia** – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2018, p. 94-95.

NETO, Jayme Baleeiro (org.). **90 anos do Rotary Club da Bahia**/ Jayme Baleeiro Neto. (organizador) – 1ª. Ed. Salvador: Mestria Edições, 2023.

NORA, Pierre. **Entre memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v. 10, p.7-28, dez. /1993.

OIGT, A. C.; ROLLA, C. E. O.; SOERENSEN, C. **O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles**: breve considerações. Travessias, Cascavel, v. 9, n. 2, p. e 12509, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12509>. Acesso em: 7 jul. 2024.

OLIVEIRA, Larissa do Nascimento. **O gosto pela poesia: a sondagem como um instrumento**. 2016. 47 f. (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **PROFHISTÓRIA [livro eletrônico]: o dito e o feito** / Margarida Maria Dias de Oliveira, Itamar Freitas. – Ananindeua: Cabana, 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sousa. (org.) - **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa**. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papirus, 1993.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental**. São Paulo: EDUSP: 2010.

PAIXÃO, Fernando. **Poema em prosa**: problemática (in) definição. Revista brasileira, v. 75, p. 151-162, 2013.

PAIXÃO, Léa Pinheiro; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Papirus, 1993.

PALAMIDESSI, Mariano. GVIRTZ, Silvina. El. **ABC de la tarea docente**: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 12. ed. –São Paulo: Cortez, 2003

PEREIRA, André Luiz Correa da Silva *et al.* **Usos possíveis da história local e do aprendizado das noções de temporalidade na construção do conhecimento histórico no ensino fundamental**. 2016.

PEREIRA, Andréa Kluge **Biblioteca na escola** / elaboração Andréa Kluge Pereira. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PEREIRA, Iraildes et al. **DILEMAS DE CLIO**: o ensino de História na contemporaneidade. Revista Espacialidades, v. 18, n. 1, p. 279-294, 2022.

PINHEIRO, L. M. Oliveira, M. M. D. de., & Freitas, I. (2022). **Narração e competência narrativa no ensino de História**. Boletim Do Tempo Presente, 11(05), 01–10. Recuperado de <https://ufs.emnuvens.com.br/tempopresente/article/view/17733>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PINHO, Renato Costa de. Almas puras. Tudo de novo. In: SILVA, Telmira Monteiro da; LEAL, Antonio Fernando Borges. (org.). **Seja Poesia** – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2018, p. 94-95.

PINTO, Júlio Pimentel. **Ensino de História:** diálogos com a literatura e a fotografia / Júlio Pimentel, Maria Inez Turazzi – 1ª. Ed. São Paulo, Moderna, 2012.

PINTO, Tomaz Musso de Almeida. **A poesia possível:** caminhos para uma prática poética na escola. 2020.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Editora Martin Claret. 2001.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio (Tradução de Dora Rocha Flaksman). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/14>. Acesso em 20 nov. 2024.

PRADO, Ivo. **A capitania de Sergipe e suas ouvidorias:** memórias sobre questões de limites. Rio de Janeiro: Papelaria Brasil, 1919.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX:** Tramas, telas e textos. 2ª. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Ratts, Alex. Gomes, Bethânia. **Todas (as) distâncias:** poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros. 2015.

RAYMOND, Williams. **A produção social da escrita.** Tradução André Glaser. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

REIS, José Carlos. **História & teoria:** historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a História, o esquecimento.** Tradução de Alan François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **História e verdade.** Trad. De F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia. Editora Forense, 1968.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RISÉRIO. Antônio. **Oriki Orixá.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **História e literatura:** textos e contextos. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

RODRIGUES, Barbara Muglia. **Corpocriação:** ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação 17/04/2016 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

ROLIM, Agatha da Silva. **Vozes que ecoam: a poesia Slam e o ensino de história.** 2022.

ROSA, Daniele dos Santos. **Poesia e História em Pedro Páramo**, de Juan Rulfo, 27/02/2014 206 f. Doutorado em Literatura Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p. Resenha de: CARVALHO, Raphael Guilherme de. Jörn Rüsen e os fundamentos teóricos da Didática da História. **Revista de Teoria da História**, n.12, Dez/2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da História como ciência.** Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Revisão técnica de Arthur Alfaix Assis. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. **Entre sertões e representações: ensaios e estudos.** São Paulo: Editora Liber Ars, 2020.

SARAMAGO, José de. **A viagem do elefante.** Lisboa: Camilo, 2008.

SCHIO, Priscila Carboneri. **Poesia "Das Minas" e autoestima: ensino de História contra a discriminação de raça e de gênero.** 2021. 1 recurso online (169 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642148>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SECCHIN, Antônio Carlos. **Percursos da poesia brasileira.** 1ª. Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Editora UFMG, 2018.

SENGER, Guilherme Felkl. **Memória e estratégias de ensino de história em convivências interdisciplinares.** 2022.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república.** 2ª. Ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2003.

SILVA, Paulo Gracino da et al. **Folhetarias, poetas resistentes e cordel biográfico.** 2019.

SILVA, Paulo R. Guimarães da. **Identidade, Territorialidade e Ecologismo: o caso da Lagoa do Abaeté** (Cad. CRH. Salvador, n.18, p.117-137, 1993.

SILVA, Telmira Monteiro da; LEAL, Antonio Fernando Borges. (org.). **Seja Poesia – 1ª. ed.** Salvador: Mestria Edições, 2018.

SIMÕES, Jussara Correia da Silva. **Pontes entre a Literatura e o ensino de História: o romance Sharia e Saudade.** Dissertação do ProfHistória UFS. São Cristóvão-SE. 2022.

SOUSA, Pedro Daniel dos Santos; CRUZ, Rosemário da Costa; CANTALICE, Leandra de Souza Calixto. (org.). **Itapuãesia**. – 1ª. ed. Salvador: Mestria Edições, 2021.

SOUZA, E. F. de. (2021). À luz do candeeiro e o constructo do ‘eu’ fonte: educação pela arte, ciência e política. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, e 66773, p. 1–325. <https://doi.org/10.5902/2318133866773>

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. **A poesia e a arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TATE, J. **Imitação na República de Platão**. Kléos, n. 11/12. Rio de Janeiro: UFRJ, IFCS, Pragma, Julho de 2007/Julho de 2008. 143-154.

TEIXEIRA, C. As grandes doações do primeiro governador. Terras do rio Vermelho ao rio Joanes: Conde de Castanheira, Garcia d’Ávila e do Senado da Câmara. In: TEIXEIRA, C. et al. (Coord.). **A grande Salvador: posse e uso da terra**. Salvador: Companhia Estadual de Desenvolvimento Urbano, 1978.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p693-701. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9053>. Acesso em: 4 fev. 2025.

TOLDO, Alice Schmitz; et al. **Imaginação e ensino de História** /– 1.ed. – Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255731>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TOURINHO, Maria Antonieta Campos. **O Ensino de História: inventos e contratempos**. 2004. Tese de Doutorado. 2004 disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10171>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TRIGO, Luciano. **Guerra de Narrativas: a crise política e a luta pelo controle do imaginário**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2018.

VANSINA, Jan et al. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, v. 1, p. 139-166, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 24.ed. 2008.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História**. Dissertação do ProfHistória: Araguaína – TO. 2017.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n 025/26, p.223-232, set.92/ago.93

VIOTTI DA COSTA, Emília. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. *In: Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

VOIGT, Andressa Cristina; ROLLA, Cinthia Elizabet Otto; SOERENSEN, Claudiana. **O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles**: breve considerações. *Travessias*, v. 9, n. 2, p. e 12509-e 12509, 2015.

WERLE, Marco Aurélio. **A poesia na estética de Hegel**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp. 2005.

WHITE, Hayden. **Meta-História**. 1ª. ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **A produção social da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.