



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**Proposta de produto didático. Imperium: um livro paradidático sobre o uso da
literatura para debater o ensino de história e a democracia no século XXI.**

Raissa Gouveia de Melo Efrem

RECIFE/PE

2019

RAISSA GOUVEIA DE MELO EFREM

**PROPOSTA DE PRODUTO DIDÁTICO. “IMPERIUM”: UM LIVRO
PARADIDÁTICO SOBRE O USO DA LITERATURA PARA DEBATER O
ENSINO DE HISTÓRIA E A DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em
História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Falcão

RECIFE/PE

2019



**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
TERMO DE APROVAÇÃO DE TCC**

RAISSA GOUVEIA DE MELO EFREM

**PROPOSTA DE PRODUTO DIDÁTICO. “IMPERIUM”: UM LIVRO
PARADIDÁTICO SOBRE O USO DA LITERATURA PARA DEBATER O ENSINO
DE HISTÓRIA E A DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI.**

Trabalho de conclusão de curso aprovado com nota como requisito para conclusão da disciplina de TCC II (Cód. 04803), pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a): Lúcia Falcão Nota:

Membro: Rozelia Bezerra Nota:

Membro: Iêdo Paes Nota:

Média das notas:

Recife, 20 de dezembro de 2019.

*“Águas passadas podem formar rios
Não movem moinhos
Mas criam um novo caminho.”*

Raissa Efrem.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento eu fecho os olhos e penso na minha trajetória bem antes de uma graduação. Penso nas minhas três mães. Primeiro a que me deu à luz, **Armelle Melo**. O que seria de mim sem o seu esforço? A maior heroína da minha vida é a mulher que fez de tudo por mim. Que me parabenizava, quando conquistava algo. E que me repreendia, quando eu falhava. Mas que estava sempre comigo. Sempre. **E eu te amo**. Às duas mães que a ajudaram a me manter no caminho certo: minha avó **Eliane Melo**, a matriarca. Aquela a que todos escutam. A que não mede esforços por um familiar. A que eu mais amo em toda a minha vida; e minha tia **Paula Melo**. A tia que me ensinou a ler aos quatro anos de idade. Uma referência de educadora. Que estava na minha formatura de ABC, na qual fui oradora da turma. Que me levava a Bienal do Livro de Pernambuco com seu vale de professora. Todas as três repetiam insistentemente que a educação era o caminho que eu deveria seguir. E eu o segui.

Ao meu pai, **Rene Efrem**. O homem que eu via como um herói. Que participou de várias aventuras na juventude e possui muitas histórias para contar. O homem que eu sento ao lado e posso ouvir as mesmas viagens várias e várias vezes, pois sempre tem um novo detalhe. Ele desde a minha infância repetia que o caminho seria difícil, mas que eu conseguiria. **E eu te amo demais**.

Ao meu namorado, meu companheiro, meu primeiro amor, **Otávio Soares**. Aqui vai uma tatuagem acadêmica. Você que enxugou cada lágrima de desespero. Que segurou minha mão quando eu achei que não terminaria o trabalho a tempo, mas eu terminei. Que leu o paradidático inúmeras e inúmeras vezes ao longo desse ano buscando me ajudar. Cada sobremesa que você fez com tanto carinho para tentar me acalmar. Cada abraço nas horas certas. E o seu sorriso na hora de comemorar a minha conquista.

Ao meu padrinho acadêmico e grande amigo, **Danúbio Santos**. A figura que saiu do Curado II às seis da noite de uma segunda-feira para ajudar uma ex-aluna aos prantos. Que me indicava leituras e pegava no meu pé quando eu frequentava mais festas do que a biblioteca. Que segurou a minha mão antes do ENEM, porque eu achei que não conseguiria. Mas aqui estou. Graduando. Se um dia eu for metade do mestre que tu és, sei que estou seguindo os passos certos.

À minha escritora favorita, que dificilmente lerá essa homenagem, **J.K. Rowling**. *As Relíquias da Morte* foi o primeiro livro que eu li de capa a capa. Estava na antiga oitava série, agora nono ano. Esse livro foi o meu marco. Graças a ele, eu me apaixonei pela Literatura.

Juntava o dinheiro de aniversário ou qualquer trocado que recebesse, me dirigia à livraria e sempre voltava com um livro na mão. Primeiro foram as obras infanto-juvenis, depois os romances de Nicolas Sparks, depois os romances históricos e, posteriormente, os livros acadêmicos na Universidade. Algum dia serei eu a publicar uma obra que toque alguém como *Harry Potter* toca a mim. A Joanie escrevia em cafés, fugindo do seu marido agressivo, com a filha num carrinho de bebê e sobrevivendo de ajuda de custo do governo da Inglaterra. Após rejeição de treze editoras diferentes, conseguiu lançar *Harry Potter*, ficar mais rica do que a rainha da Inglaterra e doar parte de sua renda para a *Lumus*, uma Organização Não Governamental para crianças órfãs, assim como o Harry.

À minha melhor amiga, **Isabella Bezerra**, e a todos os amigos que se preocuparam comigo e me deram palavras e cervejas de apoio ao longo desse ano.

Ao final dos agradecimentos, já com tantas lágrimas nos olhos que fica difícil continuar escrevendo, agradeço de coração à minha orientadora, professora **Lúcia Falcão**, que abraçou as minhas ideias malucas e fez com que dessem certo. Uma verdadeira inspiração para mim. Que aos quarenta e cinco do segundo tempo, me ajudou a fazer dar certo. À minha professora de coração, **Rozélia Bezerra**. Que vê o mundo do mesmo ângulo que eu e que também me serve de inspiração. Mais uma que abraçou as minhas loucuras e me ajudou a fazer funcionar. E ao professor **Iêdo Paes**, que aceitou compor a banca com tanto carinho. Espero, futuramente, te encontrar no mestrado.

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso em questão trata-se de um produto didático: *Imperium*: um livro paradidático para debater o ensino de história e a democracia no século XXI. Nosso objetivo foi produzir um livro paradidático inspirado na série infanto-juvenil *Harry Potter* para, a partir dele, estimular a empatia histórica nas aulas de história da educação básica (LEE, 2006). O paradidático aqui apresentado visa falar sobre o ensino de história numa instituição escolar e apresenta como tema central o conceito de democracia. Afinal, o principal objetivo do saber histórico escolar de acordo com os documentos diretrizes para esse conteúdo disciplinar é preparar os estudantes para atuarem no Estado Democrático de Direito. Nesse caso, o uso do livro paradidático como linguagem alternativa para o ensino de história visou trazer para mais próximo dos estudantes temáticas e assuntos que lhes parecem demasiado complexos e distantes de sua realidade. Como alternativa para uma história fixa e acabada, repleta de datas e nomes, ainda presente no cotidiano escolar, buscamos apresentar uma linguagem lúdica, cujo objetivo é estimular a imersão dos estudantes na História.

Palavras-chave: Livro Paradidático, Ensino de História, Empatia Histórica, Literatura, Harry Potter, Democracia.

ABSTRACT

The course conclusion work in question is an education intended product: "Imperium: A paradidactic book to debate over history teaching in the 21st century. Our objective was to produce a paradidactic book inspired by the children's and youth books Harry Potter, in order to promote historical empathy in basic history education classes (LEE, 2006). The paradidactic presented here aims to talk about the teaching of history in a school institution and presents as its central theme the concept of democracy. After all, the main purpose of knowing school history according to the guiding documents for this disciplinary content is to prepare students for the Democratic Rule of Law. In this case, the use of the paradidactic book as an alternative language for the teaching of history aimed to bring closer to thematic students and subjects that seem too complex and far from their reality. As an alternative to a fixed and finished history, full of dates and names, still present in daily school life, we seek to present a playful language, whose purpose is to stimulate students' immersion in history.

Keywords: Paradidactic Book, History Teaching, Historical Empathy, Literature, Harry Potter, Democracy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.10
CAPÍTULO 1 – LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	p.13
1.1 Ensino de História e empatia histórica	p.13
1.2 Diferenças e semelhanças entre História e Literatura.....	p.17
1.3 Livro paradidático: características e utilização.....	p.20
CAPÍTULO 2 – DEMOCRACIA: ALGUMAS QUESTÕES.....	p. 24
2.1 O conceito de democracia e sua importância para o ensino da História.....	p.24
2.2 Os jovens e a democracia	p. 25
2.3 O ensino de história para democracia	p. 27
2.4 Democracia em Harry Potter.....	p.29
2.5 Uma proposta de aplicação em sala de aula	p. 31
CAPÍTULO 3 – APRESENTANDO O PARADIDÁTICO <i>IMPERIUM</i>	p.33
3.1 A estrutura: intriga, personagens e objetivos pedagógicos	p.33
3.2 O paradidático	p. 35
3.2.1 Capítulo 1 – Qual o problema?	p. 35
3.2.2 Capítulo 2 – Quanta doutrinação!	p. 43
3.2.3 Capítulo 3 – O fruto.	p. 49
3.3 Finalizando a aula	p. 53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 57

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso trata-se da criação de um produto didático: *Imperium*: um livro paradidático para debater o ensino de história e a democracia no século XXI. Meu objetivo foi produzir um livro paradidático inspirado na série infanto-juvenil *Harry Potter* para, a partir dele, estimular a empatia histórica nas aulas de história da educação básica (LEE, 2006).

O projeto nasceu não só de uma série de observações e práticas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESOs), realizados durante a minha graduação em Licenciatura Plena em História; como também de experiências em uma escola e dois cursos pré-vestibulares particulares da cidade do Recife.

A partir do ESO na EMTI – Pedro Augusto, no centro da cidade, chamou-me atenção o fato de que grande parte das crianças dos anos finais não tinham a prática da leitura. Contudo, ao ministrar aula para uma turma de sexto ano, observei que o problema não era a falta de vontade por parte dos alunos, mas a falta de opção. Eles não tinham acesso a livros voltados para a sua faixa etária ou alguém mais velho incentivando a leitura, pois como Vitória Trindade aponta “não há distribuição de livros paradidáticos para os estudantes através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹” (2019, p. 9).

O tema dessa minha aula era Grécia antiga e, além do livro didático, eu levei mais duas obras: um livro de mitologia grega e uma série de livros infanto-juvenis sobre os filhos de deuses gregos no século XXI. Ao final do horário, dois alunos gostaram tanto do modo como aprenderam que me pediram os dois livros emprestados. Obras voltadas para esse perfil podiam ser facilmente adotadas como livros auxiliares da disciplina de História.

A escolha da produção de um paradidático, portanto, se embasa no fato de que os textos literários têm como objetivo “não apenas desenvolver o ‘gosto pela leitura’ entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma” (BITTENCOURT, 2011, p. 339).

O paradidático aqui apresentado visa falar sobre o ensino de história numa instituição escolar e apresenta como tema central o conceito de democracia. Afinal, o principal objetivo do saber histórico escolar de acordo com os documentos diretrizes para esse conteúdo disciplinar é preparar os estudantes para aturem no Estado Democrático de Direito.

¹ BRASIL. Resolução/CD/FNDE no 42, de 28 de agosto de 2012. Disponível em <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao>>. Acesso em 06/10/2019.

Por isso, minha escolha à referência do livro *Harry Potter*. A intriga da obra permite ao jovem perceber as tramas políticas que aprisionam sua Escola. Inclusive, o título do paradidático está na interseção dos dois significados. Entrelaçando o ficcional e o real; a Literatura e a História; a verossimilhança e a veracidade; a arte e a ciência. Quando lançada com sucesso, a maldição *Imperium* coloca a vítima sob o controle daquele que a lançou². *Imperium* também se refere à palavra latina que designava o conceito romano de “autoridade”³.

Harry Potter é um livro que leva muitos jovens, inclusive eu, a estabelecer uma boa relação com a leitura, tendo sido, inclusive, o primeiro livro lido por muitos por vontade própria. Esse fato pode ser comprovado por uma pesquisa apresentada por Nancy Knapp em seu artigo *In Defence of Harry Potter: Na apology*. Nancy mostra que “A *New York Times* survey in April 2001, estimated that almost 60% of US children ages 6-17 had read at least one *Harry Potter* book (Race, 2001). E continua dizendo que:

“a child who has read all four books even once (and many have read them repeatedly) has read a total of 1,819 pages. This sheer quantity of reading, more than four times the number of pages in most basal reading texts intended to be read across an entire school year, can contribute significantly to young readers' developing skill and fluency, as well as their motivation to read.” (KNAPP, 2003, p. 80).

Pode-se inferir que tamanha identificação venha do fato de a história se passar, também, em um espaço escolar: a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, com uniformes, regras, avaliações de aprendizagens, currículo escolar, romances, questões sociais etc. Os textos literários que tomam a realidade como base possibilitam que o leitor se reconheça dentro deles. Isso resulta num dimensionamento ainda maior do papel do escritor na transmissão da cultura. *Harry Potter* é uma obra que, apesar de tida por muitos como um simples conto de fada, é uma obra política cuja trama está interligada a elementos análogos aos do mundo contemporâneo.

Nesse caso, o uso do livro paradidático como linguagem alternativa para o ensino de história visou trazer para mais próximo dos estudantes temáticas e assuntos que lhes parecem demasiado complexos e distantes de sua realidade. Como alternativa para uma história fixa e acabada, repleta de datas e nomes, ainda presente no cotidiano escolar, busquei apresentar uma linguagem lúdica, cujo objetivo é estimular a imersão dos estudantes na História.

A ideia de montar esse TCC em formato de livro paradidático surgiu da minha

² https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Maldi%C3%A7%C3%A3o_Imperius Acesso em 15/09/ 2019 às 22:46.

³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imperium> Acesso em 15/09/ 2019 às 22:46.

necessidade em fazer algo mais palpável para o grupo sobre o qual escrevo, ou seja, infanto - juvenil. Um TCC em formato único de monografia não seria lido pelas crianças com as quais me preocupo ao escrever, mas o paradidático, sim. Meu intuito é tornar o ensino da história mais lúdico e interessante para que crianças se interessem pela ciência histórica.

Ou seja, a relevância que almejo para esse projeto reside no fato de que eu me preocupo não só em discutir o uso da literatura para constituição do saber histórico escolar; como também em chamar a atenção dos jovens brasileiros para o ensino da história e em fazê-los compreender que o que acontece no país e no mundo reflete diretamente em suas vidas.

CAPÍTULO 1 - LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 O Ensino de História e a empatia histórica

O principal objetivo do ensino da História hoje é a formação de um cidadão crítico e participativo, mas não era esse o propósito no seu surgimento. A História existe enquanto disciplina escolar no Brasil desde o século XIX, quando então possuía uma perspectiva positivista. Seu objetivo, portanto, era ensinar a verdade absoluta como realmente aconteceu para, assim, atestar o estado em que a nação se encontrava e legitimar a ordem social e política⁴.

Ser positivista era uma militância contra o colonizador e a favor da construção da nação. As oligarquias da Primeira República se consolidaram também a partir de uma narrativa histórica hegemônica e classista. Contar esses fatos históricos do Brasil era valorizar a história nacional e fortalecer a formação do caráter dos jovens em idade escolar. E essa identidade nacional era tida como uma nossa natureza essencial, a qual seria formada a partir de cinco pontos chave que gerariam no sujeito um sentimento de lealdade: a narrativa da nação, a ênfase nas origens, a invenção da tradição, o mito fundamental e os povos originários (HALL, 2004).

O positivismo vinha da Europa com a ideia de justificar as novas atitudes da burguesia em sua fé no progresso da humanidade, mas nas Américas se apresentou com um acentuado caráter político. No Brasil, “galvanizando as aspirações revolucionárias da classe média urbana, assenta suas bases nas cidades e sobretudo nas Academias de Direito, na pretensão de se criar e definir uma nova consciência da realidade nacional, frente à ordem político-social dominante.” (RIBEIRO, 1982: p. 55 – 56)

Apesar da Segunda República (1930) ter surgido a partir de lutas, colocando em pauta as revoltas e revoluções internas, a narrativa histórica continuou oficial e hegemônica, o que mostrou que a história de datas e heróis não se tratava necessariamente da história do povo. Enquanto a militância política deixava de ser contra o colonizador e passava a focar na formação de sindicatos e greves, o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) criado em 1937 continuava edulcorando e selecionando o que deveria ser considerado patrimônio nacional.

⁴ Anotações pessoais da aula de Teoria da História, ministrada pela professora Dra. Giselda Brito, sobre a obra “Teoria da História”, de José D’Assunção Barros, na UFRPE, na data de 23/04/2018.

Nos anos 80 e 90, no momento em que o país passava por um processo de redemocratização, também havia debates acerca da reconstrução da história enquanto disciplina escolar (CAVALCANTE, 2018). A disciplina é formada a partir de uma matriz disciplinar, de um conjunto de preceitos e atributos da História que é aceito pela maioria dos historiadores. Cada momento histórico estabelece a matriz curricular do seu tempo com visões de mundo distintas.

Desde os anos 90, inculcar nas consciências uma narrativa de glorificação da nação deixou de ser o foco da matriz nacional, contudo “quando o ensino da história é questionado nos debates públicos, é sempre com referência a esse tipo de narrativa: embora não fazendo mais parte dos programas, esse continua sendo o único objeto dos debates.” (LAVILLE, 199, p. 125).

Laville fala, ainda, que com o fim da Segunda Guerra o ensino da história no Ocidente se transformou e saiu da sua função de instrução nacional para uma educação cidadã e democrática, o que fez com que a pedagogia da história passasse de uma “pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos” (*Ibidem*, p. 127).

A escola dos *Annales* fala em outras fontes para o estudo da história. Mas o mesmo pode ser pensado a respeito do ensino/aprendizagem da mesma na Educação Básica. O uso de linguagens alternativas é defendido por diversos teóricos. Aqui, contudo, vamos nos ater exclusivamente ao uso da literatura num contexto específico de auxiliar o ensino de história aproximando os estudantes de temáticas que, a princípio, podem parecer distantes de sua realidade. Para tanto, vou utilizar o conceito de empatia histórica definido por Peter Lee.

Peter Lee faz referência a Wineburg, o qual ridiculariza os métodos de ensino considerados “modernos” no século passado e os considera pobres e ineficientes, dificultando que os alunos conhecessem os fatos mais simples e óbvios. Segundo Lee ainda existe tal questionamento, mesmo que a teoria e prática educacional, juntamente com a sociedade que as sustenta, já tenham se modificado.

Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo. Mas a história acadêmica simplesmente não responde às demandas da vida cotidiana para sustentar – digamos – a identidade nacional. (LEE, 2006, p. 135).

O que Lee coloca em discussão é a busca pelo que de fato é importante no ensino da história e o quanto ela pode ser negligenciada sob o aspecto do que é aprendido. Para Lee, a História não se trata apenas de recordar eventos, mas ressalta que ainda não há consenso

sobre o que exatamente esse “mais” deveria ser. E é aí que ele entra na discussão sobre literacia histórica, termo também utilizado por Isabel Barca.

Para defini-la, Lee nos dá o exemplo do Reino Unido para contextualizar as duas maiores preocupações das últimas três décadas. A primeira se deu entre professores, examinadores e pesquisadores que se interessavam no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história; enquanto outros historiadores e leigos estavam preocupados em saber qual o conhecimento que os alunos deveriam ter ao final do curso escolar. Não podemos, contudo, nos preocupar apenas com uma das duas, pois isso não resolveria a situação, mas devemos enfatizar as conexões entre ambas, pois em “História, a aprendizagem é orientada por uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2004, p. 96).

É preciso que entendamos e conheçamos o que queremos que nossos alunos detenham como conhecimento histórico ao fim da disciplina nas escolas, mas essa definição ainda está deveras vinculada ao interesse de determinados grupos da sociedade. Há um abismo entre o que é conhecimento fundamental e o que esses jovens realmente sabem. Não podemos restringir o conhecimento historiográfico ao que parte da sociedade deseja, porque “[...] num mundo de educação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (*Ibidem*, p. 95).

O conhecimento histórico, portanto, não se trata apenas da aquisição de fatos objetivos, mas vai muito além disso, porque apesar “da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios” (*Ibidem*, p. 93). Assumir a história como um compromisso com a indagação é uma das primeiras premissas da literacia histórica, pois “tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). Segundo Isabel Barca,

“A ideia de literacia histórica enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História.” (BARCA, 2006: 93)

Com base nisso, Lee também nos traz que para a maioria dos alunos o passado é fato imutável tal qual está descrito no livro didático. Sem necessariamente surgir um questionamento, “quase sempre assumem que a história é uma matéria de ‘senso comum’ sem

as abstrações encontradas em ciências ou matemática” (*Ibidem*, p. 137), ou, como diria o meu pai e muitos outros pais pelo Brasil, a História é decoreba. Para eles, é uma vergonha que as suas filhas e filhos não aprendam algo que é só abrir o livro e ler.

Mas o que esses progenitores não atuantes na área da licenciatura ignoram é que a História não foi feita para ser decorada. Absorver datas para jogá-las no papel de resposta da avaliação da escola não é objetivo da ciência histórica ou do saber histórico escolar. Fazê-los notar-se como agentes políticos da própria sociedade, sim, é o objetivo fundamental para os professores da disciplina. Para os alunos que pensam como esses pais, “o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna” (*Ibidem*, p. 137).

Lee também nos mostra que essa construção escolar da história sob uma perspectiva de que cada fato histórico é isolado em si mesmo e que não existe correlação ou dependência entre eles, pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado: “Há pouca apreensão de temas relacionados um com o outro, ou direções diferentes de mudanças” (*Ibidem*, p. 143).⁵

Unir os conteúdos do livro didático como dependentes entre si parece uma missão impossível. Gerar interesse, numa criança, em algo que aconteceu quinhentos anos atrás parece mais impossível ainda. E fazê-las compreender, ainda, que o que aconteceu trezentos anos atrás influencia, sim, na sociedade atual é algo alarmantemente complexo. Como mostrar que o racismo institucional que temos hoje ecoa a sociedade escravagista de ontem, por exemplo.

Então a literacia histórica atenta para as operações mentais de pensarmos historicamente e produzirmos empatia por sujeitos históricos e seus dramas particulares. Por isso, precisamos pensar estratégias para o ensino de história a partir de uma aproximação dos jovens com os conteúdos do saber disciplinar. A partir de uma sensação de pertencimento com aquilo que está sendo visto na sala de aula e como, de fato, o conteúdo ministrado pelo professor influencia direta ou indiretamente no seu dia-a-dia. Para isso, escolhemos a confecção de um produto didático: o livro paradidático *Imperium*, como proposta de empatia histórica no Ensino Fundamental.

⁵ Algumas escolas optam por dividir a disciplina em duas: História geral e História do Brasil; muitas vezes, ainda, com um professor diferente para cada uma. Isso só confirma na cabeça do discente que são duas coisas completamente diferentes, como se o que acontecesse no mundo não interferisse no Brasil. Recordo-me de uma aula dada para o 1º ano do Ensino Médio e, por mais que eu tentasse explicar, eles não conseguiam compreender como o Bloqueio Continental de Napoleão influenciava no comércio brasileiro, porque Napoleão estava do outro lado do oceano. Esse é apenas um exemplo de tantos outros que professores de história podem contar sem esforço.

1.2 Diferenças e semelhanças entre História e Literatura

Para compreender a base dessa discussão é interessante que adentremos no discurso de Hayden White *versus* o discurso de Luiz Costa Lima. Enquanto o primeiro diz que História e Literatura são idênticas e que a única coisa que as distingue é o discurso, uma vez que a História se preocupa com a verdade, enquanto a Literatura não tem esse objetivo; o segundo afirma que se possuem propostas diferentes, já não são mais a mesma coisa.

Em seu livro *História. Ficção. Literatura.* (2006), Lima fala que Paul Ricoeur reconhece três fases bem definidas na operação historiográfica: a “fase documental”, que conduz à prova; a “fase explicativa/compreensiva”, que responde às perguntas feitas inicialmente; a “fase representativa”, que é a formalização do discurso. “Essas fases não têm correspondência na ficção”. (LIMA, 2006, p. 385).

Uma ciência é definida, principalmente, a partir de uma Teoria e de um Método. Essas duas dimensões são fundamentais “para a formação do historiador e para a sustentação de qualquer pesquisa histórica dentro dos quadros atuais de exigências desse âmbito profissional e do campo disciplinas da historiografia” (BARROS, 2013, p. 9).

A partir da leitura do segundo volume de *Teoria da História*, do teórico José D’Assunção Barros, e de *A Escrita da História*, de Michel de Certeau, concluí que a História é a forma de conhecimento produzida pela figura do historiador profissional e legitimado pela academia, cuja intenção é produzir um conhecimento verdadeiro e um estudo sobre a realidade humana no tempo para expor de forma problematizada, a partir de uma investigação sistemática e racionalmente conduzida pelas fontes históricas. Esse historiador profissional, mencionado por Barros, preocupa-se em “sedimentar as suas reflexões em evidências, e em se afastar de especulações não comprováveis ou sem alguma base empírica” (BARROS, 2013, p. 55-56).

É através do ofício do historiador que o passado se torna História, pois o “documento se converte em prova na argumentação do historiador e é a partir de tais provas que se encaminha a demonstração explicativa da História” (PESAVENTO, 2008, p.67). É esse método próprio que a coloca no patamar de ciência. “O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido” (*ibidem*). Conclui-se, a partir dessas quatro falas, que a História de fato possui um conjunto de fontes e métodos a seu favor que a colocam, desde o século XIX, no patamar de disciplina e de ciência.

Passemos, agora, para algumas semelhanças entre as duas mencionadas disciplinas. O historiador, para White, reconstrói o que aconteceu a partir da análise de suas fontes. Contudo, quando não há fontes o suficiente para preencher esse espaço, o historiador interpreta possíveis saídas. Cada acontecimento possui uma infinidade de histórias possíveis e cada historiador conta a mesma história de forma diferente a partir não só de uma implicação ideológica; como também do teor que deseja dar à sua história: romântico, trágico, cômico ou satírico.

É a metodologia *versus* a interpretação. Mesmo que seja possível ao leitor, hipoteticamente, “refazer o caminho do historiador nos arquivos” (PESAVENTO, 2008, p. 67), os fatos não são descobertos, “mas são interpretados a partir do tipo de pergunta que o pesquisador faz sobre o fenômeno diante de si” (WHITE, 2001). Ou seja, esse preenchimento de lacunas varia de historiador para historiador, o que gera, para White, a constituição de uma literatura controlada.

Certeau também fala sobre esse preenchimento de lacunas a partir da fala, a qual funciona como intermediadora entre o fato e o contado. Ele alerta, portanto, que fiquemos atentos ao ler historiografia para que possamos perceber de onde fala o autor, a partir de que experiências, o que ele expôs, o que não expôs e qual o propósito da ausência. Algo semelhante ao que Walter Benjamin chama de leitura à contrapelo, ou seja, ver o que o autor passou sem querer nas entrelinhas.

Por sua vez, o historiador não lê literatura (ou qualquer documento) com os mesmos olhos do senso comum. Sandra Pesavento fala que o historiador deve ir “além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado” (PESAVENTO, 2008, p. 64). Para o professor Stephen Deets, da Faculdade de Babson, em Massachussets, é possível que sejamos mais suscetíveis a mensagens políticas quando estamos consumindo entretenimento – justamente porque estamos com a “guarda baixa” para política. Ainda porque, como aponta Mariana Couto Gonçalves, a “literatura pode ser compreendida como uma representação de uma determinada época narrada pelo escritor”, uma vez que apresentam ideias culturais, sociais e políticas próprias do tempo e espaço de produção. Ou seja, tanto a história tem um lugar de fala quanto a literatura tem um lugar de fala.

A partir dos pontos de vista de Valdeci Borges e de Roger Chartier, farei uma relação entre a história como uma relação social e produção de conhecimento com a literatura enquanto forma de expressão artística. Os parágrafos seguintes esboçarão como a história

cultural pode contribuir para essa aproximação da ciência histórica e da literatura a partir de uma proposta metodológica.

Valdeci Borges (2010, p. 96) afirma que “todo tipo de texto possui uma linguagem específica, na qual foi produzido, própria de um segmento particular de produção, e esta ocorre considerando dadas regras peculiares ao meio intelectual de onde emerge, ao veículo em que será veiculada e ao público a que se destina”. Sendo assim é de fundamental importância “contextualizar o texto com o qual se trabalha” para “elucidar o lugar em que foi produzido, seu estilo, sua linguagem, a história do autor, a sociedade que envolve e penetra o escritor e seu texto”.

É possível perceber então, com isso, que a História e a Literatura são narrativas diferentes, mas que possuem algo em comum: o tempo influencia na escrita do cientista e do artista. Nenhum dos dois consegue se desligar completamente do seu local da fala, das suas experiências e das suas ideologias. Borges continua dizendo, ainda, que a literatura é um registro das dimensões da experiência social e da invenção desse social, o que a torna uma fonte histórica das práticas sociais e das práticas e fazeres literários em si mesmos. É de fundamental importância, portanto, “relacionar os discursos proferidos com a posição social de quem os produz e de quem os utiliza, visto que as percepções do social não são neutras” (CHARTIER, 1990, p. 16-7, 28).

Ainda no que diz respeito à literatura como um testemunho histórico, Borges (2010, p. 103) afirma que ela “é fruto de um processo social e apresenta propriedades específicas que precisam ser interrogadas e analisadas, como qualquer outro documento”. Cabe ao historiador, portanto, ponderar as diversas condições de sua produção, tais como

“as intenções do autor, a forma como ele realiza sua representação e a relação que esta estabelece com o real, as interpretações ou leituras que suscita sua intervenção como autor, as características específicas da obra e do escritor, da escola em que este concebe seu texto e em que estilo, inserindo-os num processo histórico determinado em um tempo e lugar” (BORGES, 2010, p. 103).

A literatura detém um valor temporal e histórico que a torna uma fonte muito relevante para o historiador mais atento aos detalhes e, obviamente, “exige um exame minucioso de cada autor e dos pormenores que particularizam cada obra” (*Ibidem*, p. 106). A história, para Chartier, deve não só “respeitar as exigências da memória”; como também

“reafirmar a especificidade do regime de conhecimento que lhe é próprio, o qual supõe o exercício da crítica, a confrontação entre as razões dos atores e as circunstâncias constrangedoras que eles ignoram, assim como a produção de um

saber possibilitada por operações controladas por uma comunidade científica”. (CHARTIER, 2010, p. 12).

Borges mostra, a partir de Duby e de Chartier, como a história cultural enfoca “os mecanismos de produção dos objetos culturais” (BORGES, 2010, p. 94) e sua maneira de utilizá-los. A história e a literatura se encontram, para Chartier (2020, p. 259), numa articulação de diferenças das especificidades e das dependências dessa literatura no mundo social. Sendo assim, conclui-se que a literatura se apresenta “como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade” (BORGES, 2010, p. 108).

Com isso, nota-se que essa interdisciplinaridade pode ser bastante proveitosa e, a partir desta discussão, abordaremos o uso do livro paradidático pelos docentes de história e as características do mesmo.

1.3 Livro paradidático: características e utilização

É importante quebrarmos com uma visão única da história. O livro paradidático ajuda a desestabilizar um discurso oficial e pode “oferecer outras versões para uma narrativa considerada como já consolidada” (CAVALCANTE, 2018, p. 92). É composto por uma linguagem mais simples, voltada para determinado público em específico, e por um tema central – no caso do paradidático *Imperium*, a democracia no Estado de direito.

A respeito da origem dos livros paradidáticos, Alzira Laguna afirma que eles

“nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas, como as de Machado de Assis, por exemplo”. (LAGUNA, 2019, p. 48).

Os questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar passaram a ser questionados e explicados de maneira leve e ágil. Ela fala ainda que a literatura pode servir de “ponte” para a compreensão do mundo e que o interesse por ela pode ser “despertado em diferentes camadas sociais, mas isto tem de ocorrer pelo gosto, não pela imposição” (*Ibidem*, p. 49).

O conhecimento prévio do aluno é de fundamental importância. A experiência pessoal finda por influenciar na compreensão que cada um fará do texto, o que abre espaço para

diálogos e debates. “Nosso trabalho, como educadores, dentro deste âmbito, é apenas apontar para eles as conclusões que eles mesmos tiraram de tudo isso”. Afinal “nossos alunos precisam aceitar que seus pensamentos e suas conclusões são importantes para seu próprio crescimento e de seus colegas” (VASCONCELOS, 2012, p.16).

Mergulhar no oceano da literatura é uma viagem longa e prazerosa onde abrimos os olhos para um mundo desconhecido, no qual podemos ser quem queremos ser. Uma criança que chega à escola e vê sobre o birô do professor o seu livro favorito é uma criança que, sorridente, percebe que não está sozinha nesta viagem.

Associar o ensino da História à Literatura infanto-juvenil, ou seja, aos livros adequados para a faixa etária trabalhada é não só abrir os olhos do aluno para um campo cada vez mais vasto de leitura; como também fazer com que explore o pensamento crítico e a razão científica. Cada vez mais cedo, esse jovem aprenderá a pensar fora da caixa e a sair do senso comum.

Operar com a literacia histórica, como afirmam Peter Lee e Isabel Barca, não só promove empatia histórica – o que torna visível a diferença entre “compreender” e “decorar”; como também possibilita agir sob a perspectiva de dois pontos importantes: consciência histórica e a sua prática na vida cotidiana. A clássica pergunta “para que eu preciso saber disso se aconteceu antes de eu nascer”, feita por muitas crianças e jovens, deve-se ao fato de que o jovem contemporâneo dificilmente consegue se localizar no passado ou no futuro: para ele, só existe o presente (HARTOG, 2015).

Seguindo essa linha de raciocínio, vale trazer um trecho onde Sandra Pesavento cita Labbé e Millet e os complementa.

“O fantástico está ancorado no cotidiano, no mundo dos acontecimentos reais de cada dia, onde ocorre ou irrompe um fenômeno extraordinário (LABBÉ, Denis; MILLET, Gilbert). Assim, há um lado do fantástico que se liga ao realismo; tudo se passa dentro de um mundo conhecido e familiar, que permite tanto os personagens como o leitor reconhecerem como sendo o mundo natural em que vivem. Desse esco-ramento no real, o fantástico tira a sua força, pois ele explora justamente a erupção do inusitado dentro do contexto de normalidade”. (PESAVENTO, 2012, p. 106).

Como mencionado anteriormente, a partir do ESO na EMTI – Pedro Augusto, levei duas obras voltadas para a idade da turma, que vos chamou a atenção e despertou o interesse pelo tema abordado. Na escola Padre Dehon, eu me deparei com estudantes que usavam letra minúscula para nomes próprios, não sabiam usar vírgula nem acento agudo. A professora de

história da instituição, ao passar atividades, tinha de passar uma ficha resumindo o conteúdo, pois eles não sabiam como procurar as respostas nos livros por serem textos mais longos e complexos. Ao ajudá-la a corrigir parte dessas atividades, notei que todas as respostas eram literalmente copiadas da referida ficha, pois eles tinham dificuldade em resumir o parágrafo.

A estrutura escolar está acostumada a associar o ensino da leitura única e exclusivamente aos docentes de língua portuguesa, entretanto a interdisciplinaridade é fundamental como estratégia de tornar mais complexa a leitura do mundo. O contato com a leitura que chama a atenção estimula o interesse do jovem em continuar lendo. Contudo os alunos das referidas escolas apenas têm acesso aos livros didáticos. Na Padre Dehon, assim como na Pedro Augusto, a biblioteca é pouquíssimo utilizada. E para desenvolver as habilidades de escrita e leitura, é fundamental que “diferentes disciplinas escolares se empenhem em produzir e utilizar material escrito cujo conteúdo contribua para o ensino e aprendizagem e possa ter sentido no cotidiano dos estudantes” (TRINDADE, 2019, p. 8).

O estímulo ao hábito de leitura pode ser incentivado através do uso do livro paradidático nas escolas – que já são obrigatórios nas aulas de literatura, mas nas aulas de história são apenas leituras complementares. A partir do livro trabalhado em sala de aula, o estudante pode se interessar, com o passar do tempo, por leituras mais complexas e voltadas para outros assuntos. O que eu observei, tanto na minha época de escola, quanto nas turmas em que já lecionei, é que há um desestímulo entre as e os estudantes devido ao tipo de leitura obrigatória presente nas instituições: sempre os cânones do século passado. Isso dificulta que esses alunos se sintam parte da história narrada e, conseqüentemente, dificulta o surgimento de interesse deles pelas obras literárias.

Trago, mais uma vez, Vitória Trindade, que afirma que

“O livro paradidático, embora constituído por um texto fluido, requer uma leitura que, de certa forma, é complexa porque é necessário que haja reflexão e interpretação, a fim de alcançar os objetivos propostos em sala de aula. Por outro lado, ao mesmo tempo em que é complexa, é, também, uma leitura prazerosa e que, passado o período escolar, pode ser relida e o leitor pode ter uma nova compreensão e fazer novas interpretações, cada vez mais profundas.” (TRINDADE, 2019, p. 11)

A experiência em sala de aula nos ensina como conviver com cada faixa etária. A atenção de crianças e jovens se voltam para o docente muito mais facilmente se o mesmo utilizar uma linguagem que dialogue com a realidade de seus alunos. Por isso a escolha da saga *Harry Potter* como ponto chave. O uso de obras voltadas para o seu público específico é

de grande utilidade. Esse ponto é defendido pela Elizabeth Ellsworth através do conceito de endereçamento, o qual afirma que o ser humano precisa enxergar-se naquilo que ele está assistindo / lendo para que haja uma identificação e uma atenção maior no conhecimento a ser constituído.

Como já foi mencionado, o fio condutor do produto didático aqui produzido, o paradidático *Imperium*, é a democracia no Estado de Direito e como crianças compreendem (ou não) esse conceito. No próximo capítulo, veremos o que teóricos têm a dizer sobre a democracia no século XXI.

CAPÍTULO 2 – DEMOCRACIA: ALGUMAS QUESTÕES.

2.1 O conceito de Democracia e sua importância para o ensino da História.

Não vou me ater nesse trabalho num debate prolongado a respeito de todos os tipos de democracia. Meu fio condutor será guiado por quatro teóricos: Tzevan Todorov, Denis Rosenfield, Marilena Chauí e Christian Laville; meu enfoque é o ensino/aprendizagem do conceito da democracia no ensino da História; e como podemos perceber esse debate através saga infanto-juvenil *Harry Potter*.

Segundo Todorov, a democracia é definida por um “conjunto de características que se combinam para formar um arranjo complexo” (TODOROV, 2012, p. 15). Nela, o poder pertence ao povo, que tem como função escolher os representantes que estabelecerão as leis e governarão o país “durante um período de tempo decidido de antemão” (TODOROV, 2012, p.15-16).

Todorov segue mostrando o quanto a democracia é diferente de regimes monárquicos e de sociedades regidas por princípios ancestrais. O povo de uma nação democrática não corresponde a um clã, mas a todos aqueles “que nasceram sobre o mesmo solo, aos quais se acrescentam os que foram aceitos pelos primeiros” e continua dizendo que, numa democracia, “ao menos teoricamente, todos os cidadãos são iguais em direitos, todos os habitantes são iguais em dignidade” (TODOROV, 2012, p. 16).

As democracias modernas pregam a liberdade individual, desde que esta não afete a soberania do povo. Parte de nossa existência está submetida ao poder público, enquanto a outra parte permanece independente. Sendo assim,

“[...] não se pode regulamentar a vida em sociedade em nome de um princípio único: o bem-estar da coletividade não coincide com o do indivíduo. A relação que se estabelece entre as duas formas de autonomia – soberania do povo e liberdade da pessoa – é a de uma limitação mútua: o indivíduo não deve impor sua vontade à comunidade, e esta não deve interferir nos assuntos privados de seus cidadãos” (TODOROV, 2012, p. 16).

A democracia, diferentemente de regimes teocráticos e totalitários, não promete ao povo a salvação nem o paraíso na Terra. Também não acredita que as regras herdadas pela tradição não devem ser questionadas. Pode-se dizer, com isso, que “toda democracia implica a ideia de um melhoramento possível da ordem social” (TODOROV, 2012, p. 17). Mesmo que os habitantes de países democráticos estejam insatisfeitos, eles vivem numa condição melhor que a de outros países, uma vez que são protegidos pelas leis, vivem numa sociedade solidária e podem invocar os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Todorov, em seguida, fala sobre a questão do poder e em como este é exercido numa democracia. É necessário pluralismo, para que estes poderes não fiquem “confiados às mesmas pessoas nem concentrados nas mesmas instituições” (TODOROV, 2012, p. 17). Isto se refere não apenas ao Executivo, Legislativo e Judiciário; mas também à mídia e à economia. O Estado não deve se submeter a interesses individuais, mas pensar no bem comum. Ao menos no modelo de democracia que se tornou hegemônico no século XX, a democracia liberal, a sua efetivação dependeria das questões acima elencadas.

A democracia, por fim, também sofre ameaças. Uma vez que ela é formada concomitantemente pelo povo, pela liberdade e pelo progresso, vive em constante alerta para que nenhum dos três se separe dos demais nem tente se limitar a uma entidade absoluta, pois isso gera ameaças como “populismo, ultraliberalismo, messianismo, enfim, esses inimigos íntimos da democracia” (TODOROV, 2012, p.18).

2.2 Os jovens e a democracia

Sobre a pesquisa “Os Jovens e a História no MERCOSUL”, podemos dizer que foi inspirado pelo projeto europeu “Youth and History”, cujo objetivo era “dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica e atitudes políticas dos jovens europeus” (MOLAR, CERRI, p. 68).

Para a aplicação dessa pesquisa em três países da América Latina (Brasil, Argentina e Uruguai) foi necessário adaptá-la culturalmente, excluindo e/ou adicionando questões aos questionários. Era fundamental, como continuam apontando Molar e Cerri, adicionar questões pertinentes ao contexto sul-americano que não haviam sido satisfatoriamente contempladas na pesquisa europeia, como “heróis nacionais, as ditaduras militares, o papel das mulheres, entre outras” (MOLAR, CERRI, p. 68).

O Projeto Jovens e a História foi concebido em 2006 e executado de forma piloto entre 2007 e 2009. Aqui no Brasil foi coordenado pelo Grupo de Estudos em Didática da História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi financiado pelo CNPq (2010 - 2012) e pela Fundação Araucária (2014- 2016). Tratou-se de um levantamento sobre a consciência histórica, cultura política e percepções da aprendizagem escolar de História de jovens entre 15 e 16 anos na América do Sul. A pesquisa *Jovens e a História no Mercosul* apresenta os dados

coletados entre alunos **de 15 e 16 anos** em escolas públicas e particulares dos países envolvidos (**Argentina, Brasil, Chile, Uruguai, Paraguai**) entre agosto de 2012 e maio de 2013. Responderam o questionário **3913 alunos e 288 professores**.

Sobre os resultados da pesquisa, segundo Duarte e Cerri, elas trazem o posicionamento dos jovens pesquisados sobre suas perspectivas a respeito do futuro, e sua avaliação sobre o passado mais recente. No que se refere ao futuro individual de cada um, é perceptível em suas respostas a ênfase e esperança em uma vida individual e familiar estruturada e com bons amigos. Com menor média, mas ainda significativamente, aparecem os fatores ligados a trabalho e a tempo livre para lazer. “A percepção de maior sucesso no trabalho se deu mais entre alunos de escolas particulares do que de públicas” (DUARTE, CERRI, 2012, p. 238). E no que se refere à política, eles não se viam participando ativamente, mas projetavam um futuro de liberdade. Isso nos permite inferir que “tais liberdades devem ser garantidas por outrem” (DUARTE, CERRI, 2012, p. 238). Nota-se, mais uma vez, a presença do *presentismo*, de uma “dificuldade de pensar em outras temporalidades a partir de outros marcos e horizontes de expectativas além dos interesses individuais” (DUARTE, CERRI, 2012, p. 238).

No que se refere às respostas dadas às questões não individuais, Duarte e Cerri notaram que a percepção dos jovens questionados é de que a nação foi agitada por problemas entre ricos e pobres e por conflitos políticos, os quais são projetados como problemas também futuros, assim como a poluição e a interferências de países estrangeiros em negócios internos.

De maneira geral a avaliação dos jovens sobre o futuro é pessimista e estabelece quase uma continuidade direta com as questões problemáticas do passado, projetando sua manutenção ou aprofundamento. Mas há, também, uma divergência na visão do futuro do país ligada à percepção do seu próprio futuro: esses jovens pensam em ter uma vida melhor, mas “do ponto de vista social e político haverá permanência de conflitos e, portanto, os frutos do desenvolvimento não serão distribuídos a todos. É como se eles não se colocassem como personagens dentro de todos os conflitos apontados, podendo vivenciar apenas alguns” (DUARTE, CERRI, 2012, p. 242).

No que se refere à democracia eles acreditam que, de um modo geral, o Brasil está caminhando em sua direção, apesar de persistir o posicionamento de não-participação na vida política. A maior parte deles acredita que a democracia surgiu na Grécia e representa o governo do povo, do mesmo modo em que aprenderam na escola.

Ainda sobre os resultados da pesquisa, Ferreira, Pacievich e Cerri afirmam que o conceito de democracia na América Latina está associado mais aos problemas sócio econômicos do que aos procedimentos políticos. Já para os jovens entrevistados, parece que eles acreditam que serão imunes às crises que cercam o país, ou que sua participação política e social não é tão necessária para decidir sua condição pessoal. Eles “tendem a associar majoritariamente a democracia aos seus aspectos formais e ritualísticos, mas levando a um poder – o do Estado – sem muitas condições para agir sobre os problemas comuns” (FERREIRA, PACIEVICH, CERRI, 2012, p. 31).

Essas respostas apontam que provavelmente esses jovens associam a política exclusivamente ao partidarismo e ao exercício de cargos eletivos, o que guiou Ferreira, Pacievich e Cerri a um nicho de pesquisa investigativo sobre a preocupação desses jovens com “as questões micropolíticas na escola e em sua própria sala de aula” (FERREIRA, PACIEVICH, CERRI, 2012, p. 32). Qual seria o posicionamento deles em relação a professores autoritários, professores que simplesmente não gostem, eleição de representante de turma, tomada de decisões etc.?

Entretanto, o fator mais preocupante em relação aos jovens respondentes no Brasil é que eles apontam majoritariamente a Ditadura como talvez o único caminho possível em momentos de crise para superar a corrupção, à estagnação econômica e a violência urbana.

2.3 O ensino de história para democracia

O conceito chave de democracia diz que “todos os cidadãos são iguais em direitos, todos os habitantes são iguais em dignidade” (TODOROV, 2012, p. 16). No que diz respeito ao ensino da história, este vem sendo influenciado por interesses político-sociais desde os seus primórdios. Christian Lavielle traz alguns exemplos dessas influências: manutenção de uma tradição; limitações diante de mudança de regime estatal, a exemplo da Segunda Guerra, quando países vencidos foram proibidos de ensinar história para neutralizar os conteúdos; a disputa de grupos contra hegemônicos com o Estado, atacando narrativas impostas pelo mesmo, entre outros. A respeito dessa última, vale salientar que essas narrativas impostas interferem no trabalho do docente, uma vez que ele fica preso a uma historiografia exclusiva.

Infere-se, com isso, que a vontade de um não deve se sobrepor à dos demais, pois “o indivíduo não deve impor sua vontade à comunidade, e esta não deve interferir nos assuntos

privados de seus cidadãos” (*ibidem*). Mas enquanto num regime ditatorial é comum que a democracia enfrente forças que impeçam essa liberdade individual, o que faz com que o coletivo seja “submetido a um pequeno grupo de dirigentes tirânicos” (*ibidem*, p. 89), atualmente o seu inimigo é outro. Uma de suas principais ameaças, como continua mostrando Todorov, é o fortalecimento de determinados indivíduos que põem em risco o bem-estar do conjunto. A democracia às vezes pode funcionar, como aponta Rosenfield, como uma aparência da participação popular na política, mesmo que o seu sentido original garanta uma participação efetiva dos indivíduos nos assuntos públicos.

Essa participação efetiva deve-se fazer presente, inclusive e principalmente, no que diz respeito à educação pública. O Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino deve ser feito em conjunto com a comunidade, uma vez que a escola se propõe a formar cidadãos conscientes e críticos e que atuarão de forma individual e coletiva na sua sociedade. Sendo assim, uma vez que o corpo discente pode modificar os rumos que a sua comunidade seguirá, é de suma importância que a sua formação tenha uma fundamentação teórico-metodológica coerente.

Mas onde entra a democracia nisso? Em todo o processo. Toda instituição pública de ensino básico é obrigada pela LDB (Lei n. 9.934/96) a seguir os princípios de uma Gestão Democrática. Sendo assim, a participação social é de fundamental importância. Essa deve ser a realidade em um regime democrático, composta de várias liberdades. “A democracia engendra-se neste cruzamento de liberdades que, assim a concretizam” (ROSENFELD, 1994, p. 32).

Maria Victoria Benevides traz três elementos fundamentais para a compreensão da educação para a democracia: a formação intelectual e a informação, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher; a educação moral, vinculada à valores éticos e republicanos; e a educação do comportamento que enraíza os hábitos de compreender e respeitar o diferente.

A educação num modelo democrático exige uma formação ética. Diferente do ensino voltado para a verdade absoluta e exaltação da pátria, a educação para a democracia não prega uma instrução cívica. Um de seus valores fundamentais é a liberdade individual, a qual “não pode ser sacrificada em nome de uma ideologia nacional, de uma religião, de um partido político, dos interesses de um governo” (p. 2). Até porque o conceito chave de democracia diz que “todos os cidadãos são iguais em direitos, todos os habitantes são iguais em dignidade” (TODOROV, 2012, p. 16).

No que diz respeito ao ensino e às relações democráticas, André Augusto da Fonseca diz que elas “não poderiam surgir do nada” e entende que “a escola é a instituição onde se deve começar a praticá-las, pois os educandos só poderão aprendê-las praticando-as” (p. 22). Os professores possuem autoridade para avaliar as/os discentes e exigir o cumprimento das regras e normas sociais, mas não possuem poder de desconsiderar os direitos de cidadão de seus estudantes. Todos os membros da comunidade escolar têm direito “ao diálogo, à livre expressão de seus sentimentos e de suas ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade etc.” (ARAÚJO, 2004, p. 14). Sendo assim, uma vez que o corpo discente pode modificar os rumos que a sua comunidade seguirá, é de suma importância que a sua formação tenha uma fundamentação teórico-metodológica coerente.

A relação construída entre o professor de história e os alunos incentiva na formação desse tão mencionado sujeito crítico e ativo socialmente. A História, contudo, não ensina a verdade absoluta a ninguém, pois se o ser humano aprendesse com os próprios erros, não teria havido duas guerras mundiais. Mas a História nos tira da ignorância. Faz com que não vivamos como leigos e aprendamos a reconhecer os nossos direitos para que, então, possamos cobrá-los.

O sujeito inativo politicamente é o sujeito que não reconhece o seu papel na sociedade. O ensino da história propicia que os nossos jovens possam cada vez mais saber de onde vieram, reconhecer as suas origens e encontrar uma causa pela qual lutar. Diversos adolescentes não sabem diferenciar o papel do prefeito do de um governador. Menos ainda sabem o que faz um senador e um ministro. E esta ausência de participação ativa na vida pública é um prato cheio para uma crise democrática. Quanto menos as pessoas conhecerem os seus direitos, menos poderão lutar por eles.

Mostrarei, agora, o funcionamento da democracia dentro de uma escola específica: Hogwarts.

2.4 Democracia em *Harry Potter*.

A primeira publicação de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* é de 1997, na Inglaterra. O livro conta a história de um jovem órfão que, na madrugada do seu aniversário de 11 anos, descobre que é um bruxo e é convidado a ir para Hogwarts, uma escola de magia e bruxaria. Harry descobre que os seus pais não morreram num acidente de carro, como os seus tios não bruxos haviam lhe contado durante a infância, mas que foram assassinados por um bruxo das trevas.

O sacrifício da mãe para salvar o pequeno Harry lhe deu uma cicatriz na testa em forma de raio. Essa cicatriz marca o amor de sua mãe. J.K. Rowling já confirmou em entrevista que o bruxo das trevas, Tom Marvolo Riddle, auto intitulado Lord Voldemort, antagonista da obra, teve sua construção inspirada nas ações ditatoriais de Adolf Hitler. Voldemort possuía ganância de poder e julgava ser o único governante à altura para o seu mundo. Acreditava que os bruxos eram uma raça superior, pois nasceram com sangue em suas veias, e que todos aqueles que não fossem bruxos deveriam se submeter a ele. Tomou o poder de determinada comunidade, reuniu seguidores fieis e possui uma marca associada ao seu movimento: a marca negra.

Voldemort, assim como Hitler, não possuía as características defendidas em seus discursos como as necessárias para formar uma raça pura. O líder da Segunda Guerra Mundial não era alemão, nem era alto ou loiro. Voldemort, por sua vez, era filho de uma mãe bruxa, Mérope Gaunt, contudo o seu pai, Tom Riddle, não o era, o que fazia de Voldemort um mestiço.

Quando Lord Voldemort ressurgiu, no quinto livro da série, *Ordem da Fênix*, duas estruturas da sociedade mágica são imediatamente afetadas: a mídia e a escola. *O Profeta Diário*, jornal do mundo bruxo, repete que o ministro da magia tem tudo sob controle e que a população não precisa se preocupar, afinal assumir que um líder que todos julgavam morto retornou, seria uma péssima propaganda para o Ministério. Hogwarts é afetada logo em seguida, quando o ministro coloca uma de suas funcionárias, Dolores Umbridge, para ensinar a disciplina de Defesa Contra as Artes das Trevas na instituição. Umbridge avalia todo o corpo docente de Hogwarts, mesmo ela também ocupando apenas o cargo de professora, e repassa para o governo informações internas, facilitando a interferência do ministro no ensino de Hogwarts.

Dolores Umbridge realiza um discurso no primeiro dia de aula de Hogwarts, no qual fica claro a interferência ministerial na escola. “O ministro da Magia sempre considerou a educação de jovens bruxos de vital importância. Os dons raros com que vocês nasceram talvez não frutifiquem se não forem nutridos e aprimorados por cuidadosa instrução [...]” e continua dizendo que

“[...] Entrementes, alguns velhos hábitos serão conservados, e muito acertadamente, enquanto outros, antigos e desgastados, precisarão ser abandonados. Vamos caminhar para frente, então, para uma nova era de abertura, eficiência e responsabilidade, visando preservar o que deve ser preservado, aperfeiçoando o que precisa ser aperfeiçoado e

cortando, sempre que encontrarmos, práticas que devem ser proibidas”. (ROWLING, 2003, p. 176).

Nota-se, com a fala da personagem, que a democracia começava a ser abalada. E *Harry Potter* é uma obra que toca nesse assunto constantemente. A Ordem da Fênix, título do quinto livro, é uma organização secreta de bruxos que lutou contra Lord Voldemort na Primeira e na Segunda Guerra Bruxa. A Armada de Dumbledore, mencionada no paradidático aqui apresentado como interferência didática, foi uma organização formada exclusivamente pelo corpo discente de Hogwarts para enfrentar a tirania de Dolores Umbridge, quando a personagem começou a aplicar castigos físicos nos estudantes e censurar conteúdos que o Ministério não julgava pertinentes. O F.A.L.E., Fundo de Apoio à Libertação dos Elfos Domésticos, criado pela personagem Hermione Granger, era um movimento que tentava tirar os elfos domésticos da condição de escravizados.

J. K. Rowling foi muito cuidadosa ao estabelecer instâncias e hierarquias claras de poder no mundo bruxo, algo semelhante à nossa pirâmide social, mas que vai além da condição financeira. Os bruxos são divididos em sangue puro, no topo; mestiços; e traidores de sangue. Abaixo de tudo isso, estão os muggles (não bruxos).

Além dessa divisão baseada na genética existe, obviamente, a divisão em classes que fica bastante visível ao observar duas famílias principais: os Malfoy e os Weasley. Enquanto essa, mesmo tendo em sua árvore genealógica até a oitava geração apenas sangue puro, é mal vista por manterem boa relação com a comunidade não mágica e, principalmente, por serem pobres e comprar todo o material escolar dos filhos de segunda mão; aquela é uma família da elite bruxa, com influência no Ministério da Magia e nenhum tipo de contato com qualquer um que julguem inferior. E foi essa segunda família que, revestida de preconceitos e conservadorismo, entrou no exército de Lord Voldemort.

O Ministério da Magia é uma evidência de que é possível utilizar-se do poder para fazer mal àqueles que deveriam ser defendidos. A democracia, tanto no mundo bruxo quanto no mundo real, é uma entidade frágil e que deve ser defendida a todo custo, pois sempre há alguém tentando derrubá-la.

2.5 Uma proposta de aplicação do debate em sala de aula.

Abaixo socializamos um Plano de Aula para aplicação do paradidático *Imperium* numa sala de aula do 9º ano do ensino fundamental II:

I. Plano de Aula
II. Dados de Identificação: Disciplina: História Série: 9º ano.
III. Tema: - Democracia - conceito fundamental: Estado democrático de direito
IV. Objetivos: Objetivo geral: Conceituar o que é democracia e consequentemente destacar a sua influência no ensino da História. Objetivos específicos: ao nível de conhecimento – reconhecer a importância da democracia não só para o funcionamento do Estado; como também no dia-a-dia da população. ao nível de aplicação – estimular o uso da literatura para fins histórico-escolares a fim de diminuir o receio dos jovens quanto aos livros afastados de sua zona de conforto. ao nível de solução de problemas – desafiar a turma a refletir sobre as condições democráticas atuais e como isso influencia no ensino da história.
V. Conteúdo: democracia;
VI. Desenvolvimento do tema: Aula expositiva para uma melhor introdução do tema como uma forma de despertar nos alunos o conhecimento sobre o respectivo assunto e de modo que venha acontecer um debate sobre o tema. Será utilizado o livro paradidático <i>Imperium</i> , escrito por Raissa Efrem, com a finalidade de mostrar aos estudantes como jovens podem pensar e atuar a respeito da democracia no seu cotidiano. Inicialmente os alunos terão acesso antecipado ao paradidático, para que o seu conhecimento prévio possa ser levado em consideração ao longo da aula, que será ministrada a partir do livro didático e paradidático.
VII. Recursos didáticos: quadro, lápis para quadro branco, livros didáticos e paradidáticos.
VIII. Avaliação: será feito um debate em sala de aula para que se possa equilibrar o conhecimento prévio dos estudantes e o que eles compreenderam a partir da aula.
XIX. Bibliografia: EFREM, Raissa. <i>Imperium</i> . 2019. VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. <i>História.doc 9</i> . 1 edição. São Paulo, Ed. Saraiva. 2015.

CAPÍTULO 3 – APRESENTANDO O PARADIDÁTICO “IMPERIUM”

3.1 A estrutura: intriga, personagens e objetivos pedagógicos

Apesar de a trama se passar num **espaço** real do **tempo** presente – no bairro de Santo Amaro, localizado no centro do Recife – todas as **personagens** são fictícias. A **narração** é dada em terceira pessoa, ou seja, não é feita por nenhuma das personagens da estória. O **enredo** foi constituído a partir não só da influência da obra *Harry Potter*; como também embasado em levantamentos bibliográficos a respeito de democracia e de ensino de história.

As personagens somam um total de doze. Duas protagonistas, **Aurora** e a professora de História, **Elza Santos**; dois antagonistas, **Eric Veloso** e o seu pai, **Felipe Veloso**; e sete personagens coadjuvantes, as amigas de Aurora, **Ana** e **Priscila**; **Matheus**, amigo de Eric; a **mãe** e o **pai** de Aurora; a coordenadora **Manuela**; o antigo professor de História, **Silvio**; e **Clovis**, o professor de Matemática. O roteiro estabelecido gira em torno de sete cenas principais, que serão mais detalhadas a seguir.

A trama gira em torno de uma protagonista de treze anos, Aurora, que está insatisfeita com a monotonia das aulas de história. O primeiro capítulo se dedica a focar sobre o ensino de história e as dificuldades enfrentadas tanto pelos docentes quanto pelos alunos. Essa personagem, apesar de fictícia, é apenas mais uma entre tantos jovens brasileiros que se sentem do mesmo modo. E daí a minha preocupação e cuidado em sua criação. Filha de dois proletários; esforçada, mas distraída. A minha intenção é gerar uma identificação do futuro leitor com a personagem. Para isso me aproximei do teórico em literatura Bakhtin que afirma o seguinte:

“A personagem não pode ser criada do início ao fim a partir de elementos puramente estéticos, não se pode ‘fazer’ a personagem, esta não seria viva, não iríamos ‘sentir’ a sua significação estética. O autor não pode *inventar* uma personagem desprovida de qualquer independência em relação ao ato criador do autor, ato esse que a afirma e enforma. O autor-*artista pré-encontra* a personagem já dada independentemente do seu ato puramente artístico, não pode gerar de si mesmo a personagem – esta não seria convincente”. (BAKHTIN, 2003, p. 183).

Para a escrita desse capítulo foram necessárias leituras mencionadas anteriormente no tópico “Literatura e Ensino de História”. A primeira parte do paradidático gira em torno de três cenas principais: uma na casa de Aurora, para introduzir a personagem, mostrar os seus pais, sua criação, seu bairro e os seus costumes; e duas cenas na escola, para apresentar e levantar o debate acerca dos dois professores de História: Silvio, o antigo professor que segue

uma linha tecnicista e metódica, motivo que afasta o interesse dos alunos pela disciplina e pela leitura; e a professora Elza, que entra em seu lugar com uma roupagem construtivista e que utiliza de linguagens alternativas para o ensino, despertando o interesse dos estudantes.

O segundo capítulo tem duas cenas como foco: uma tensão entre Felipe, pai de Eric, e a coordenadora Manuela; e Eric e Matheus conversando na biblioteca sobre a chance de expulsão da professora, o que chama a atenção de Aurora para o problema.

A primeira competência específica das Ciências Humanas para os anos finais do Ensino Fundamental presente na BNCC fala que o aluno deve compreender “a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.” E é baseado nisso que o segundo e o terceiro capítulos do paradiático se propõe a discutir sobre democracia, a partir de leituras de Luiz Felipe Miguel, Tzevan Todorov e Marilena Chauí, a qual toca no assunto da distinção de valores, perceptível na estória quando se nota a distinção entre a família abastada de Eric e a simples família de Aurora.

Essa distinção financeira entre as famílias foi feita sob influência das já mencionadas famílias da obra *Harry Potter*, os Malfoy e os Weasley, consecutivamente. A família de Aurora não possui boa condição financeira e mora num bairro simples, enquanto a família de Eric está presente na política da cidade, o que é exposto quando Felipe fala que precisa voltar ao seu gabinete e, devido ao alto poder econômico, finda por influenciar nas decisões da escola.

É no segundo capítulo que surge uma tensão na turma da Aurora. Eric acusa a professora de doutrinadora – palavra que aprendeu com os pais – por estar utilizando obras que a escola não solicitou na lista de materiais do início do ano letivo. A docente se desdobra para dialogar com os pais abastados do estudante e Aurora tem medo que a professora seja convidada a se retirar da instituição. Marilena Chauí toca no mesmo tema quando afirma que se torna visível

“o caráter paradoxal do autoritarismo das elites, visto que a ideia de padrão cultural único e melhor implica, por um lado, a imposição da mesma cultura para todos e, por outro lado, simultaneamente, a interdição do acesso a essa cultura ‘melhor’ por parte de pelo menos uma das classes da sociedade” (CHAUÍ, 2007, p. 50).

Por fim, o terceiro capítulo tem função de conclusão da obra e gira em torno de duas cenas principais: um diálogo entre a professora Elza e Aurora; e o final do enredo na sala de

coordenação. Inicialmente, Aurora está preocupada quanto ao seu tipo de leitura preferido – as obras infanto-juvenis. Sente-se inferiorizada por ler esse tipo de literatura, pois tem a impressão de que está presa a uma leitura tida como fácil. A professora, contudo, conta como ela também começou a ler com livros infantis e, posteriormente, criou gosto pela literatura de um modo geral. É uma cena que retrata o preconceito ainda existente, principalmente dentro da academia, com alguém que não se aprisiona exclusivamente aos livros tecnicistas. Para desenvolver o gosto pela leitura é necessário, inicialmente, apresentar uma estória que desperte o interesse do leitor, caso contrário ele provavelmente a abandonará e não terá mais contato com a leitura.

Ao final da história, Aurora se mostra como um referencial para os próprios colegas. Ao gerar um debate com Eric e Felipe a respeito do conceito de doutrinação e pedir aos pais que interfiram na expulsão da professora, a personagem mostra como uma criança dedicada pode, de fato, fazer a diferença. Sua influência foi o corpo de personagens que compõe a obra *Harry Potter* que, mesmo em idade escolar assim como ela, derrotavam vilões nos sete livros que compõem a série.

3.2 O paradidático

3.2.1 Capítulo 1 - Qual o problema?

Aurora estava em sua cama. Era início do segundo bimestre. No auge dos seus 13 anos, ela ainda se perguntava o porquê de precisar acordar tão cedo para ouvir pessoas mais velhas falando sobre algo que ela não se interessava. Ou melhor, até se interessava por alguns assuntos. Gostava de fechar os olhos e se imaginar com poderosas espadas em frente a castelos medievais ou até com uma varinha mágica vez ou outra – por que não?

Contudo quando ela abria os olhos e voltava para a realidade, encontrava um professor frente ao quadro negro – que hoje em dia é branco – com um lápis piloto na mão escrevendo nomes europeus tão complexos que ela duvidava que pudesse decorar. Mas do que adiantaria reclamar? A escola nunca mudaria só porque ela estava entediada.

Ainda deitada, aproveitando os últimos segundos, antes de sua mãe bater à porta pela terceira vez, Aurora imaginava se poderia fingir uma febre, caso forçasse o suficiente. Todo dia na escola é sempre a mesma coisa. Não importa se agora ela está no último ano. Quer

dizer, o último ano antes de finalmente entrar no Ensino Médio e mudar para o prédio maior onde ficam os alunos mais velhos.

Depois de um final de semana, Aurora não se lembrava mais onde estava a própria meia. Coçando o olho e tirando um pouco da remela, Aurora se movia lentamente procurando pelo uniforme que seu pai disse que havia separado. Mas separado onde? Então ela viu. E não conteve o primeiro sorriso daquela manhã. O seu gato havia puxado a camisa da escola para o chão e estava dormindo em cima dela. Para Aurora, essa já era uma boa desculpa para faltar aula, afinal atrapalhar o soninho do gato seria pecado.

Mas sabia que seus pais não pensavam do mesmo jeito, então afastou Sirius com cuidado e pegou a camisa branca que agora continha pequenos pelos pretos espalhados. Debaixo de seus livros preferidos, estavam os livros da escola empoeirando pela ausência de toque desde a semana anterior. Colocou os pesados livros de física, biologia e história na mochila e saiu do quarto, ainda a passos curtos, para tomar banho. Seus pais estavam assistindo ao jornal matinal. Sentiu o cheiro de café coado na hora e, embora seu pai achasse completamente agradável, Aurora sempre torcia o nariz.

Quando chegou à mesa para tomar o seu café-da-manhã, os pais já estavam prontos apenas esperando por ela. Já arrumada, mas sem a camiseta para não derramar achocolatado em cima, a menina sentou-se para comer, às pressas, pois sua aula começava em 30 minutos.

Aurora não sabia por que os seus pais insistiam em levá-la para a escola. Moravam em Santo Amaro desde antes de ela nascer. Moravam naquela rua desde antes de ela ser asfaltada – e isso faz bastante tempo. Quando Aurora era criança sua bolsa de rodinhas sempre enganchava entre pedras e buracos feitos pelos pneus dos carros no barro alaranjado. Todos os vizinhos daquela vila se conheciam. Quando alguma amiga de Aurora passa a tarde lá, os seus pais ficam sabendo mesmo antes de ela contar.

Depois de cortar caminho por dentro do cemitério e atravessar a Conde da Boa Vista, Aurora enfim chegara à escola. Passara pelo porteiro que já tinha respondido “bom dia” no automático para uns duzentos alunos diferentes. As meninas amarravam a camisa do uniforme para ficar mais justa e os meninos recolocam o boné mesmo que o coordenador do pátio mande eles tirarem umas quinze vezes antes das nove da manhã. Os amigos que não se viam desde as férias estavam se cumprimentando

Desfilando pelo corredor com seu novo moletom, Aurora encontrou Ana e Priscila - suas melhores amigas desde o sexto ano. Ana era uma menina de cabelos negros e escorridos e um pouco pequena para a idade, enquanto Priscila tinha os cabelos encaracolados com cores diferentes a cada mês e era bem mais alta e mais pesada. Apesar da cara amassada, Ana estava de melhor humor do que todas as outras. Puxou Aurora pelo braço e a levou para sala, porque sabia que se bobeasse Aurora iria para o banheiro e só apareceria no segundo horário dizendo que havia se atrasado só para perder a primeira aula.

Ao entrarem na sala, claramente Ana se sentou na primeira fileira, junto com Priscila. Aurora foi para a do meio: nem muito na frente, para não ser *nerd* e nem muito atrás para não ser perturbadora. No meio. O suficiente para passar de ano e ainda ser amiga de todo mundo da sala.

Depois de uns dez minutos de atraso o professor chegou. O livro didático sob a axila, o apagador de quadro no bolso traseiro do jeans e o lápis piloto preto girando entre os dedos. “Bom dia”, foi tudo o que ele disse. Virou-se para o quadro equilibrando o livro aberto na mão esquerda enquanto copiava o seu nome no canto superior esquerdo do quadro com a mão direita. Colocou a data, passou um traço vertical e, no topo do quadro, escreveu o tema da aula: Crise de 1929.

- Eu sei que concluímos esse assunto antes das provas, mas faremos uma revisão antes de entrar no próximo conteúdo, porque as notas de vocês foram um absurdo.

O único barulho na sala era dos estudantes lentamente abrindo os cadernos e passando folha por folha até encontrar uma em branco que pudessem escrever. Aurora estava com o queixo apoiado na sua mão esquerda e pensando quanto tempo faltava para voltar para casa.

Depois de copiar metade do quadro, o professor Silvio sentou-se e, detrás do birô, começou a falar. Vez ou outra ele se levantava para empurrar sua camisa social de volta para dentro da calça com a ponta dos dedos, apesar de todo mundo ver que ela não tinha sido bagunçada em momento algum, e depois ajeitava os seus óculos, que escorregavam pelo nariz, com a mesma mão. Fora isso, ele permanecera sentado falando sobre empresas falidas praticamente um século atrás com a mesma animação que falaria para seu vizinho que o gato dele fora atropelado.

Depois de apresentar muitos detalhes que os alunos não compreenderam direito, a aula chegou ao final, o professor recolheu suas coisas e antes de sair disse que aquele era o seu

último dia ali, pois estava com alguns problemas pessoais e já tinha pedido as contas à escola. O professor de física já estava na porta, então Silvio logo se retirou sem dar muitas outras explicações.

- Ainda bem que ele vai sair. – Começou Aurora, enquanto o segundo professor do dia arrumava suas coisas.

- É uma pena. Eu gostava dele. – Continuou Ana, olhando para trás.

- Só você. A aula dele era um saco. O jeito como ele dava aula era meio parado.

- Para. Era legal. Ele era minucioso.

- Não, não era. Ninguém mais aguentava como ele se encostava no quadro e lia os *slides* ou copiava o que tem dentro do livro que nós compramos em janeiro. Ana, eu sei ler. Se eu quiser ler o que tem no livro da escola, eu abro o livro da escola.

- E o que você espera que o professor novo faça? Venha dar aula montado num unicórnio?

- Não seria uma má ideia, sabe?

- Eu quero saber é se vocês duas ainda pretendem ir lá pra casa hoje. – Questionou Priscila.

- Sim.

- Aproveitem que vocês vão para a casa da colega – começou o professor de física – e respondam os exercícios que eu vou passar agora.

A manhã na escola seguira como de costume. E a semana se passara criando expectativas nos alunos sobre o novo professor de história. A turma do nono ano A começou a apostar se seria mais um idoso que não sabia ligar o projetor ou se seria um recém-formado cheio de energia. De qualquer modo, nenhuma das duas opções animava muito, porque eles queriam mesmo era simplesmente que o ano letivo terminasse.

Às sete e trinta da segunda-feira seguinte ele chegou. Ou melhor, ela chegou. Com uns três livros na mão, uma bolsa de pano que, aparentemente, tinha mais livros dentro e uma maçã já mordida. Apoiou tudo sobre a mesa e tirou o lápis piloto do bolso da calça preta.

“Prof^a. Elza Santos” foi o que ela escreveu no quadro antes de se virar para a turma e se apresentar. “Bom dia”. Era uma mulher de aproximadamente 30 anos. Ela tinha a pele na

mesma tonalidade de um caramelo, cabelos negros e cacheados na altura dos ombros, nariz voluptuoso e um sorriso bonito. Ela ainda não havia se apoiado no quadro, então Aurora já estava gostando mais dela do que do Silvio.

- Bom dia. – respondeu parte da turma em uníssono. A outra parte ainda cochilava disfarçadamente, ou tinha se “esquecido” de bloquear a tela do celular.

- Eu sou a nova professora de história de vocês. O professor Silvio me disse que viu até Crise de 1929 com vocês, correto?

- Uhum.

- Certo.

Aurora não podia acreditar no que estava vendo. A professora abriu a bolsa de pano e tirou alguns livros de dentro. Um deles, obviamente, era o livro didático. Outro era um livro enorme e aparentemente chato, mas o terceiro livro era o favorito de Aurora.

- Eu vou começar a ver totalitarismo com vocês, então. Gostaria que, por favor, vocês dois aí atrás... qual o seu nome, meu anjo?

- Eric – respondeu o de cabelos lisos.

- E o seu?

- Matheus. – o de cabelos crespos.

- Desliguem os celulares. Se eu pegar de novo eu recolho.

Os dois se olharam e colocaram os aparelhos nos bolsos traseiros das calças.

- Eu vou passar o trecho de um livro para vocês e gostaria que vocês grifassem a parte que mais lhe chamar a atenção.

Elza puxou algumas cópias e entregou para os alunos da primeira fileira que pegavam a sua e passavam o restante para as fileiras de trás. Aurora pegou a sua cópia e percebeu que já conhecia aquele texto. Era do livro que estava em cima da mesa. O parágrafo dizia o seguinte:

“– Muitas das nossas árvores genealógicas mais tradicionais, com o tempo, se tornaram bichadas – disse, enquanto Belatriz o mirava, ofegante e súplice. – Vocês precisam

podar as suas, para mantê-las saudáveis, não? Cortem fora as partes que ameaçam a saúde do resto.

– Com certeza, Milorde – sussurrou Belatriz, mais uma vez com os olhos marejados de gratidão. – Na primeira oportunidade!

– Você a terá – respondeu Voldemort. – E, tal como fazem na família, façam no mundo também... vamos extirpar o câncer que nos infecta até restarem apenas os que têm o sangue verdadeiramente puro.”

E o restante do texto seguia. Inconfundivelmente aquele trecho era do livro que Aurora comprara na semana anterior. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. O último da série de sete livros de um bruxo que lutava contra as forças do mal. Esse foi o parágrafo que Aurora grifou. Não sabia o motivo, mas aquele diálogo a incomodava. “... restarem apenas os que têm sangue verdadeiramente puro”. No livro, o bruxo das trevas se referia à pessoas não bruxas. Mas mesmo se tratando de um livro, aquilo ainda remexia dentro de Aurora e a fazia detestar o antagonista da obra com todas as forças.

Como já conhecia o livro, ela não teve muito trabalho para concluir a atividade, mas alguns de seus amigos menos acostumados estavam demorando um pouco mais. A professora observou que ela fora a primeira a terminar e, depois de alguns minutos, pediu que ela dividisse com a turma o trecho que havia grifado e porque escolhera essa parte. Aurora respondeu o mesmo: que se sentia incomodada, mas não tinha nenhum motivo em específico.

- Essa fala se parece com a de alguém em particular?

- Como assim?

- Você já viu alguma outra pessoa com esse mesmo discurso? Exterminar outras raças por se achar superior?

- Não que eu me lembre.

- Certo. Mais alguém quer contar o que grifou?

Como era de se esperar, Ana levantou a mão.

- Eu achei parecida com Adolf Hitler, professora. Eu marquei a mesma parte que a Aurora.

- Mais alguém aqui conhece Adolf Hitler? Ou já ouviu falar sobre Holocausto?

E, assim, a aula seguiu. Foi a primeira vez que Aurora viu os seus amigos – pelo menos parte deles – querendo realmente participar da discussão. Eles começaram a comparar o conteúdo que tinha dentro do livro didático com o texto que a professora havia distribuído. A professora continuou falando sobre Voldemort e Hitler influenciarem nas escolas e nos meios midiáticos como forma de dominar a população. O sinal tocara às 8h50 e a professora Elza seguiu para a sala dos professores.

Ainda estava um pouco tímida, por se tratar do seu primeiro dia na escola. Pois é, timidez não é o tipo de coisa que se passa apenas na cabeça dos alunos. Quando ela entrou, havia apenas um professor sentado no sofá. A cabeça dele estava encostada na parede e a boca levemente aberta. Pelos livros que estavam posicionados no colo do homem, deveria se tratar do professor de matemática.

Sem saber se deveria ou não o acordar, Elza limitou-se a sentar à mesa e se preparar para a sua próxima aula, que seria depois do intervalo numa turma de sétimo ano. Quando ela abriu o computador e mordeu sua maçã, o professor deu um pequeno ronco e, como se tivesse se engasgado com a própria saliva, abriu os olhos, assustado.

Constrangido por ter notado que não estava mais sozinho na sala, ele ajustou a sua postura no sofá e deu bom dia para a professora. “Sou Clóvis, o professor de matemática” e estendeu a mão para Elza, que também se apresentou.

- Primeiro dia? – perguntou a ela.

- Sim. Fiquei no lugar do Silvio.

Quando Clovis pensou em falar alguma coisa, a porta da sala dos professores se abriu novamente. Era a coordenadora da escola, Manuela.

- Queria lhe dar os parabéns, Elza. – Manuela estava radiante.

- Obrigada. Mas por quê?

- Só ouvi comentários bons ao seu respeito até agora. Não sei o que a senhora fez, mas conseguiu chamar a atenção desses meninos.

- Obrigada.

Aurora estava passando pelo corredor quando viu a coordenadora Manuela entrando na sala dos professores e cutucou Ana. “Será que ela vai falar alguma coisa com a professora nova?”.

- Não sei. Por quê?

- Eu vi um menino reclamando. O Eric. O que ela pediu para desligar o telefone.

- Mas a aula dela foi ótima.

- É. Eu sei. Você sabe. Mas o Eric ficou irritado porque levou chamada. Ouvi ele falando com o Gregório que a professora tinha de seguir o livro, não ficar inventando coisa.

- Mas eu o vi participando da aula. Parecia estar gostando.

- Vai ver ele só quer um motivo para implicar com ela.

Ana acompanhou Aurora no caminho de volta para casa. As duas moravam perto, mas Ana não precisava passar pelo cemitério, pois morava antes. Após passar por alguns mausoléus e cruzar o grande portão cinza, Aurora chegou a casa. Sua mãe estava lendo o jornal. Eram 13:30. Ela já estava prestes a voltar para o trabalho após seu horário de almoço.

- Oi, filha. O almoço tá na geladeira. Pode esquentar.

- Certo. A senhora está lendo sobre o quê?

- Várias coisas desinteressantes. Parece que os jornais não querem nos incomodar com a verdade e ficam enrolando com outras notícias.

- Mainha, a senhora ainda vai enlouquecer.

- Estou bem perto, minha filha. Bem perto.

- Do jeito que a senhora fala desses jornais parece que foi a Rita Skeeter quem escreveu.

- Rita quem?

- Rita Skeeter. – Falou Aurora já na porta da cozinha. - Uma jornalista dentro de *Harry Potter*. Ela disse pra Hermione que os jornais só escrevem o que o público quer ler.

- Por que ela disse isso?

- Ué. O jornal não existe para agradar ninguém. Ele existe para vender exemplares. Pelo menos foi o que a Rita falou.

A mãe da Aurora ajustou os óculos retangulares que escorregavam pelo seu nariz, sorriu para a filha e voltou a ler o final da matéria sobre aposentadoria. A menina estava tirando as panelas da geladeira quando Sirius apareceu esfregando o rabo na canela da dona.

- Não, Sirius.

Mas o gato continuava a miar.

- Você sabe que se eu te der carne mainha vai brigar. – Mas Sirius era insistente.

Enquanto Aurora colocava a comida no prato deixou dois quadradinhos de filé escorregarem “acidentalmente” embaixo do balcão da pia.

- Shhh... vê se come sem fazer barulho.

Após pegar o seu prato no micro-ondas, Aurora foi para o quarto. Tirou os sapatos, a camisa e se encostou na cabeceira da cama equilibrando o seu prato em cima de uma almofada rosa que repousava no seu colo. Colocou alguns vídeos de música para reproduzir no computador e se dividiu entre almoçar e responder as mensagens no seu telefone. O grupo da sala estava comentando sobre a professora nova. A maioria gostara, exceto pelo Eric. Aurora ainda acreditava ser devido à cena do celular e que dali a poucos dias o menino fosse esquecer. Mas não foi o que aconteceu.

3.2.2 Capítulo 2 - Quanta doutrinação!

Na semana seguinte, Eric já chegou na aula de Elza de mau humor. Sentou-se na última cadeira da última fileira, encostou a cabeça na parede e dormiu sob o capuz de seu casaco. A professora, que já havia notado que ele queria atenção, fez o oposto. Fingiu que não o viu. Colocou o seu nome no quadro e seguiu normalmente com a sua aula. Ela havia levado outro livro para auxiliar o livro didático e, mesmo não sendo o favorito de Aurora, ela gostara, porque o personagem tinha praticamente a sua idade, então se tornou mais fácil de acompanhar o que estava escrito.

Os livros que o professor Silvio utilizava eram sempre sobre homens velhos em guerras muito antigas. A professora Elza conseguia fazer com que a turma se interessasse pelos livros que ela trazia, porque, pelo menos até agora, eram livros que Aurora costumava

ler em casa. Assim como Priscila, Ana e alguns outros amigos mais acostumados com a literatura.

A professora Elza começou a falar sobre a democracia no regime de Adolf Hitler e comparou com a atualidade. Como dito na aula anterior, o governo nazista investia em muitas propagandas e controlava o que as escolas ensinavam.

- Se eu perguntar a vocês o que é democracia, o que vocês me responderão? – questionou, Elza.

- Governo do povo, professora. – respondeu, Ana.

- O que mais?

- A gente elege alguém e a pessoa representa a população. Feito o presidente e os prefeitos.

- Mas e na escola? Estamos falando da influência estatal nas escolas. Como a democracia influencia nisso?

- Eu posso usar um exemplo de *Harry Potter*, professora? – perguntou Aurora.

- Claro. Desde que o exemplo faça sentido.

- O ministro da magia colocou uma funcionária dele para ensinar em Hogwarts, porque ele queria alguém infiltrado para dizer o que acontecia na escola. E essa funcionária só ensinava o que o ministro pedia.

- Aurora, como isso se aplica na nossa realidade?

- É como se a senhora só pudesse ensinar o que o presidente mandar, mesmo a senhora sendo a professora. A senhora estudou História e sabe História. Mas se o presidente quisesse que a senhora ensinasse que Hitler era comunista, a senhora vai ser obrigada a dizer. Mesmo que Hitler não fosse comunista.

- E como você sabe que ele não era comunista?

- Porque ele perseguia comunistas.

E foi nesse momento que Eric levantou a cabeça e se pronunciou, assustando metade da sala que já havia esquecido que ele estava presente.

- Hitler era comunista, sim. O meu avô me disse isso.

- O seu avô é historiador, Eric?

- Não. Mas não precisa ser pra saber isso. Todo mundo sabe. E o meu avô estava vivo na Segunda Guerra. Hitler obrigava as pessoas a se submeterem ao Estado. O presidente Vargas disse que precisava acabar com o comunismo.

- Eric, o seu avô viveu em Recife, certo?

- Certo.

- Ele não pode ter certeza de tudo o que acontecia no resto do mundo. Você pode nunca ter sido assaltado, mas você não pode dizer que em Recife não existe assalto. A sua experiência particular não significa a experiência do povo.

- A senhora está dizendo que o meu avô está mentindo?

- Eu estou dizendo que para estudar História você não pode ouvir a palavra de uma única pessoa. Todo historiador precisa de inúmeras fontes. O presidente disse ao seu avô, que disse a você, que Hitler era comunista. Você não pode passar uma informação só porque alguém te contou. Você precisa confirmar a fonte.

- A senhora deveria parar de ensinar quem é ou quem não é comunista e ensinar o que está no livro.

- Eu estava ensinando o que está no livro no momento em que você estava dormindo sem prestar atenção na minha aula. A discussão não é o posicionamento político de Adolf Hitler, mas a democracia no estado de direito e a influência dessa democracia no ensino de vocês. Estávamos mostrando, antes de você acordar, o quanto Hitler influenciou no ensino de história, porque as ciências humanas são as primeiras a serem atingidas em qualquer regime ditatorial.

Eric amarrou a cara e, mais uma vez, voltou a encostar a sua cabeça na parede e ignorar o que a professora Elza tinha a dizer. E ela, mais uma vez, também o ignorou.

- Turma, prestem atenção. Aurora trouxe um exemplo de um livro de literatura. Mas vocês perceberam que é algo que não existe só na Literatura? Muitos governos reescreviam a história de seu país. Principalmente depois de uma guerra. Ou quando um novo líder assumia. Ao final da Segunda Mundial, os países que venceram proibiram os países vencidos de ensinar história.

- É para valorizar o novo líder, professora? – perguntou Ana.

- Sim. Quando um novo líder assume, é comum que o ensino sofra alterações, mesmo que pequenas. Por isso é muito importante vocês conhecerem os líderes do seu país. Vocês precisam aprender o que um prefeito faz, o que um governador faz, o que o presidente pode e o que ele não pode fazer. Numa democracia, a vontade de um não pode prevalecer. O Estado precisa pensar no bem comum. E o mais importante. Todos possuem os mesmos direitos.

- E os judeus? Eles não tinham os mesmos direitos. – questionou, Priscila.

- Porque era um regime ditatorial. Não só os judeus. Os ciganos, os negros, os homossexuais, crianças enfermas ou com deficiências... todas essas pessoas tiveram limitações nos seus direitos democráticos. Crianças entravam na juventude de Hitler logo cedo para que pudessem aprender o ideal nazista enquanto novas. O estudo da história girava em torno da história da Alemanha e no quanto eles eram, de acordo com Adolf Hitler, melhores do que as outras nações.

Ao término da aula, Aurora observou que Eric saiu em direção à coordenação. Ele nunca entrara naquela sala por vontade própria. Após bater à porta, a professora Manuela deixou que ele entrasse, mas Aurora estava curiosa demais para ficar observando de longe. Aproximou-se da janela e se encostou na parede, fingindo que estava mexendo no celular, para poder ouvir a conversa.

Como os vidros estavam fechados, Aurora não conseguia entender muito bem o que estavam falando, mas conseguiu identificar algumas palavras. Eric estava fazendo reclamações sobre Elza. E não era a primeira vez que ele surtava com algum professor. Sempre que fazia alguma reclamação, o seu pai aparecia na escola para perguntar o que fizeram com o filho.

Na manhã seguinte, o pai de Eric, Sr. Felipe Veloso, apareceu na escola em um bonito e alinhado terno azul marinho. A professora Elza não se encontrava, então o homem falou com a coordenadora.

- Bom dia, dona Manuela.

- Bom dia, seu Felipe. Como posso ajudá-lo? – apontou a cadeira de frente à sua mesa para que o homem se sentasse.

Felipe tirou dois papéis de sua pasta e entregou para a coordenadora. Um era a lista de material escolar que ele pegara no ato da matrícula no início do ano, o outro era o trecho de *Harry Potter* que Elza utilizara na primeira aula. “Eu quero saber porque os livros que eu paguei não estão sendo utilizados pela professora”.

Manuela pegou os papéis para conferir.

- O material solicitado pelo antigo professor de história foi apenas o livro didático. A professora Elza está utilizando, sim.

- E por que o meu filho chegou em casa dizendo que ela está usando livros infantis para ensinar ciência?

- Como?

- Esse foi o texto que ela passou para ensinar história da Alemanha para a turma do Eric. Está comparando o líder de uma nação a um bruxinho do mal? Ontem mesmo ela estava falando em comunismo dentro da sala de aula.

- Sr. Felipe, a professora Elza utiliza linguagens alternativas para o ensino. Desde de que ela siga o material didático, o uso de outras obras, desde que sejam pertinentes, não está de encontro com a ciência. Há vários estudos que comprovam que os jovens da idade do seu filho aprendem mais fácil com obras voltadas para a idade deles.

- O meu filho não tem nenhum problema de aprendizado, Manuela. Pode utilizar livros tradicionais com ele. Eu pago a escola em dia, nunca atrasei nenhuma mensalidade. Eric está matriculado aqui há anos e nunca deu problema. Então, se ele está falando que a professora nova não está alcançando o padrão mínimo, eu acredito no meu filho.

- O que eu posso fazer é falar com os alunos para ouvir a opinião da maioria. Se houver consenso entre as turmas que a professora não deve permanecer, eu tomo alguma atitude em relação a isso.

- Consenso entre as turmas? Acabei de dizer que o meu filho...

- Sr. Felipe, eu não posso demitir uma professora por causa da reclamação de um único estudante. Não seria democrático. O bem-estar de um único indivíduo não pode se sobrepor a ao de um coletivo inteiro.

- A senhora é quem sabe. Se a professora não sair, o meu filho sai. E posso garantir que os meus colegas, cujos filhos estudam aqui, me acompanharão. – Felipe recolheu os dois papéis de cima da mesa e se retirou da sala decidido, com um sorriso frio e satisfeito.

A semana de avaliações parciais se aproximava. Era uma das poucas épocas do ano em que a biblioteca da escola ficava lotada. Alunos de diversas idades e séries com a cabeça enfiada nos livros como se não houvesse amanhã. Decorar as informações e jogá-las no papel era a única preocupação, então eles normalmente estudavam nas vésperas. Depois das provas, poderiam esquecer tudo novamente sem problemas, desde que tivessem alcançado boas notas.

Mas, pela primeira vez, Aurora não estava desesperada com a prova de história. Não parecia que ela esqueceria o conteúdo em tão pouco tempo. As associações feitas pelas professoras ainda estavam fresquinhas na sua memória e ela sabia que faria a prova com tranquilidade. Mas foi à biblioteca de todo modo para revisar.

A professora Elza e a professora Clarissa, de literatura, estavam na biblioteca com alguns alunos mais preocupados, ou melhor, desesperados. Aurora sentou-se à única mesa vazia com Priscila e Ana e, para seu azar, era uma mesa bem atrás de Eric e Matheus. Os dois meninos estavam conversando sobre a visita do pai de Eric à escola. Não estavam muito concentrados nos livros abertos à sua frente.

- Papai me disse que conseguiu algumas assinaturas. Vai expulsar aquela Elza, com certeza.

Aurora não conseguia ver o rosto de Eric, mas sabia que havia um sorriso.

- E o que será que ela está fazendo ali? – perguntou Matheus.

- Não sei. Deve ter recebido uma chamada da Manuela e está babando os alunos para poder ficar. Painho me disse que ela é uma doutrinadora.

- E o que isso significa?

- Eu não tenho certeza. Mas foi o que painho falou. Que ela fica dando a opinião dela em vez de dar aulas.

- Doutrinar significa dar opinião?

- Eu não sei, Matheus. Mas se o meu pai falou, ele deve estar certo. Ele me disse que a professora tem de ser imparcial. Se ela comparou o líder de uma nação a um bruxo, quer

dizer... bruxos são maus, não é? Então ela está dizendo que Hitler foi mal. Ela está doutrinando.

- Mas Hitler foi uma má pessoa. Ele queria matar pessoas. Na verdade, ele matou pessoas.

- Esse não é o ponto da conversa.

Os olhos de Aurora provavelmente não podiam se arregalar mais. Ela estava horrorizada com o discurso de Eric. “Não podemos deixar isso acontecer”, falou para suas duas amigas. “O pai de Eric não pode expulsar a dona Elza”.

- E o que você quer que a gente faça, Aurora? Somos apenas crianças.

- Somos estudantes tanto quanto Eric. A coordenadora tem de ouvir a nossa opinião, também.

- Eu concordo com você. Mas o que podemos fazer?

- Lembra quando Harry montou a Armada de Dumbledore para que os alunos estudassem o que o governo queria proibir que eles estudassem?

- Sim. Mas o que é que tem?

- O pai do Eric quer nos proibir de estudar com a professora Elza. Então vamos montar uma Armada para mostrar que queremos que ela fique. Só precisamos reunir alguns alunos. O pai do Eric conseguiu algumas assinaturas. Ele está usando a influência dele na política para mandar na nossa escola.

- Certo. Mas podemos deixar isso para depois? Eu tô preocupada com as minhas notas em biologia.

As três continuaram estudando e resolveram deixar o assunto da dona Elza para depois das avaliações. Dificilmente ela seria demitida antes disso. Nem o Felipe seria tão rápido.

3.2.3 Capítulo 3 - O fruto

A professora Elza havia montado, junto com a professora de literatura, Clarissa, um clube do livro para os alunos do ensino médio. Haveria reuniões uma vez ao mês, inicialmente. Se os alunos acompanhassem o ritmo, poderiam passar para reuniões quinzenais. Era isso o que ela estava fazendo na semana antes das avaliações, pois a biblioteca do prédio do ensino médio estava em reforma, e Aurora descobriu.

- Professora, eu posso participar?

As duas estavam lado a lado no sofá laranja e vazio da sala dos professores.

- Aurora, eu estou utilizando livros um pouco mais avançados. Distopias, romances históricos...

- Mas eu consigo acompanhar.

- Eu tenho plena certeza de que você consegue acompanhar. O problema não são os livros. – Elza deu uma mordida em sua maçã. – Você não prefere estar com crianças da sua idade? Podemos fazer um clube para o ensino fundamental.

- Mas ano que vem eu já estarei no ensino médio, professora. Aprendi a ler aos quatro anos de idade. Acho que posso começar numa turma avançada, sem problemas.

- Se é o que você quer, então tudo certo. Vou te passar o nome do próximo livro.

- A senhora realmente gosta dos livros infantis, professora? Ou só utiliza eles com a gente?

Elza se virou de frente para Aurora. Olhou pro rosto da menina por alguns segundos, como se enxergasse a si mesma naqueles olhos castanhos e infantis.

- Eu me lembro de ler clássicos na escola. Eu gostava deles. Me sentia importante lendo livros tão antigos e eu me sentia como se vivesse na mesma época da história. Mas eu me lembro do lançamento de *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, em 2003. Eu tinha 14 anos. Eu ia comprá-lo, mas vi que era o quinto livro. Então procurei o primeiro. *A Pedra Filosofal* foi o primeiro livro que eu li sem nenhum adulto mandar. Eu me tranquei no quarto e, em vez de me imaginar numa época diferente, eu me imaginei em um mundo completamente novo. Acompanhei o lançamento dos livros restantes e, conforme fui ficando mais velha, comecei a me interessar por outros tipos de leitura. Mas, quando criança, eu adorava livros de crianças. Se não fosse eles, eu não sei se teria aprendido a gostar de ler. E se eu não gostasse de ler, dificilmente eu seria a sua professora agora.

- É porque alguns amigos me dizem que eu já passei da idade de ler esse tipo de coisa. Por isso quero entrar no seu clube. Quero ler os livros de adulto, agora.

- E por que você não pode ler os dois? Uma coisa não impede a outra, Aurora. Quando eu preparei aquela primeira aula que eu dei pra sua turma, eu me diverti muito relendo *As*

Relíquias da Morte. Não deixe ninguém mandar no que você deve ler. Você é inteligente. É melhor do que isso.

- Certo. Mas eu ainda quero participar do clube, se a senhora deixar.

- Só se você me prometer que não vai jogar a sua varinha fora. Eu sei que você tem uma, não minta pra mim. – A professora se aproximou do ouvido de Aurora e cochichou: eu também tenho a minha guardada.

As duas sorriram, mas foram atrapalhadas por uma batida à porta. Era a professora Manuela com uma cara muito triste. Aurora sempre via a coordenadora sorrindo. Era estranho aquela feição tão séria.

- Professora Elza, posso falar com a senhora, por favor?

- Claro. Só um momento. Preciso entregar algo para a Aurora.

- Não demore. Estarei na minha sala.

Manuela se retirou e fechou a porta.

- O que a senhora quer me entregar, professora? – perguntou

Aurora. Elza tirou uma maçã da bolsa e deu para a menina.

- Uma maçã?

- Uhum.

Aurora segurou a fruta entre os dedos com uma feição de dúvida.

- Normalmente são os alunos que entregam maçãs, não os professores.

- Sim, sim. E há várias versões para o surgimento desse costume. A minha favorita é a que se refere ao Gênesis.

- De Adão e Eva?

- Sim. A maçã, não sei por que razão, é vista como o fruto proibido. O fruto do conhecimento. Então acaba sendo muito associada aos professores. Eu estou te dando essa maçã, Aurora, porque sei que você é tão curiosa quanto eu. E não é de se limitar. Você tem todo um horizonte na sua frente.

A professora se levantou e foi até a sala da coordenação. Havia um homem sentado muito parecido com Eric. O mesmo cabelo dourado escovado para o lado direito com tanto gel que parecia impossível de se mexer.

- Esse é o Sr. Felipe, pai do Eric, seu aluno.

Elza sentou-se na cadeira ao lado da dele e apertou a sua mão. A coordenadora sentou-se do outro lado da mesa.

- O Sr. Felipe me trouxe algumas assinaturas – a voz de Manuela tremia.

- Minha senhora – interrompeu o pai de Eric, desdenhoso – não posso perder muito o meu tempo, então eu vou direto ao assunto. Alguns pais acham que está na hora de a senhora se retirar da escola, dona Elza. Trouxe um abaixo assinado com vinte e quatro assinaturas. Não estão muito satisfeitos com as abobrinhas que a senhora vem ensinando.

- Me desculpe, mas qual foi mesmo a minha aula que o senhor assistiu? Não me lembro de tê-lo visto em algum momento.

- Eu não preciso assistir sua aula para saber o que você tenta ensinar. O meu filho me contou. Assim como os filhos desses outros vinte e três pais. A senhora está burlando a lista de materiais dado pela escola e trazendo livros da sua estante particular como se o meu filho fosse obrigado a ler as mesmas besteiras que a senhora gosta. E fica ensinando comunismo. Você está doutrinando as nossas crianças.

- Certo. Me apresente um diploma de graduação em história, ou qualquer outra licenciatura, que me garanta que o senhor pode atestar que o meu método não está de acordo com o exigido pelo Estado. Só posso discutir educação com alguém da área de educação. E foi o seu filho que falou em comunismo. Eu nem havia tocado no assunto.

- É muita audácia. Dona Manuela, intervenha. Dê logo a notícia para essa pobre coitada. Eu tenho horário para chegar no meu gabinete.

- Professora... infelizmente... bom. Esses pais ameaçaram tirar os seus filhos da escola. Eu não posso perder vinte e quatro alunos. Seria uma quebra no orçamento da escola... a senhora terá de se retirar da instituição.

Dona Elza ficou em choque.

- A senhora viu o desempenho dos alunos desde que eu entrei nessa escola, Manuela. Pode buscar os boletins antigos. Nunca houve tantas notas azuis em história como agora.

- Elza, eu estou de mãos atadas. Sou apenas a coordenadora. O Sr. Felipe levou esse documento para a direção, que levou para o setor financeiro e eles, repito, eles, tomaram essa decisão. Eu sou apenas a portadora de más notícias.

- Bom – continuou Felipe – já que tudo foi esclarecido, posso me retirar.

Felipe dirigiu-se à porta, mas sua saída foi atrapalhada. Havia alguns estudantes com os ouvidos colados na janela tentando ouvir a conversa. Alunos de diversas idades. Aurora entrou na sala de Manuela, encabeçando a minúscula rebelião. Na sua mão havia três folhas de ofício preenchidas na frente e no verso.

A menina entregou às folhas a uma confusa coordenadora.

- Mas o que é isso, Aurora?

- Isso, professora, são mais do que 24 assinaturas.

- O quê?

- Eu conversei com mainha. Disse que estava triste porque o pai de um colega queria tirar a minha professora favorita. Mainha viu o meu boletim e ligou para algumas amigas que concordam que a professora melhorou muito a nota de seus filhos. Mais do que 24 pais estão satisfeitos com a senhora, dona Elza. Então, se a senhora for demitida, três folhas de alunos irão para a escola que resolver contratar a senhora.

- Mas isso é um absurdo. – bradou Felipe. – Claro que essas assinaturas foram falsificadas por alunos que não querem que a professora boazinha seja demitida. Eu duvido que tantos pais tenham assinado isso.

- Pode ligar para minha mãe se quiser, seu Felipe. Ela não me ensinou a mentir. Eu aprendi nos meus livros de criança, que o senhor tanto detesta, que eu posso lutar pelo o que quero. E eu quero que a professora Elza fique.

3.3 Finalizando a aula

Sugerimos um roteiro para encaminhar o debate após a leitura do paradidático.

FALANDO SOBRE O LIVRO

1. Título:

2. Autora:

3. Personagens:

4. Qual a sua personagem favorita? E Por quê?

5. Onde se passa a estória? E em que período de tempo?

6. Em quantos capítulos a obra é dividida? O que você mais gostou de cada um?

7. Qual o argumento utilizado por Aurora para defender a professora Elza?

8. Qual o argumento utilizado por Eric para acusar a professora Elza?

9. Você mudaria alguma coisa na história?

10. Leia os artigos publicados nos links abaixo, debata em sala de aula com seus colegas e, assim como a personagem Aurora, escreva um manifesto em apoio aos professores citados baseando seus argumentos no conceito de democracia:

<https://www.conversaafiada.com.br/brasil/prendem-professora-acusada-de-doutrinar>

A Polícia Civil de Goiás deteve, na manhã desta segunda-feira, 15/IV, a professora Camila Marques no campus de Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás (IFG).

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/11/ato-em-santo-andre-repudia-demissao-de-professora-acusada-de-doutrinacao/>

Ato em Santo André repudia demissão de professora acusada de ‘doutrinação’

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura desde a infância possibilita o desenvolvimento intelectual do cidadão. A segunda competência específica das Linguagens para os anos finais do Ensino Fundamental presente na BNCC afirma que exploração de linguagens distintas possibilita que o indivíduo continue aprendendo e ampliando “suas possibilidades de participação na vida social” além de “colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.”

Vale salientar, ainda, que o primeiro contato de muitos jovens com uma leitura mais específica se faz dentro das instituições escolares, o que enfatiza a importância da utilização de livros paradidáticos como estímulo de aprendizagem e de desenvolvimento crítico. Então associar o ensino da História à Literatura infanto-juvenil pode abrir os olhos do aluno para um campo de leitura cada vez maior e, ao longo do tempo, mais complexo. O uso do livro paradidático *Imperium* não só possibilita a discussão acerca da democracia; como também coloca os jovens como centro da história, o que facilita a problematização do conteúdo e gera maior interesse por parte dos estudantes.

A política disfarçada de entretenimento é um prato cheio para estimular o raciocínio dos alunos, pois o conhecimento está sendo processado de maneira lúdica, de modo que gere uma empatia pelo que está sendo lido e uma vontade de continuar. Conclui-se, com isso, que uma linguagem que dialogue com a realidade é muito mais fácil de ser assimilada e apreciada e que devemos dar espaço para que as obras infanto-juvenis tenham chance de mostrar sua eficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética na Criação Verbal**. 4º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Especial, p. 93 – 112. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Vol. 1. 4º edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Vol. 2. 3º edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em 07/11/2019.

BRASIL. **LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE** no 42, de 28 de agosto de 2012. Disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao> >. Acesso em 06/10/2019.

CAVALCANTE, E. B. T. **Das ruas para as aulas de História**: infâncias, cidadania e direitos humanos. Dissertação de Pós-graduação. Recife: UFPE, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DUARTE, Geni Rosa; CERRI, Luis Fernando. **Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Diálogos(Maringá. Online), v. 16, supl. Espec., p. 229-256, dez./2012

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12º edição. São Paulo: Cortez, 2007.

ELLSWOTH, Elizabeth. *Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. São Paulo: Autêntica Editora, 2001.

FERREIRA, A.R; PACIEVITCH, C.; CERRI, L.F. **Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios**. Cultura Histórica & Patrimônio. Alfenas, v. 1, n.1, p. 21-38, 2012.

GONÇALVES, Mariana Couto. **O diálogo entre Clio e Calíope: os enlaces entre dois gêneros distintos**. Revista Latino-Americana de História Vol. 3, nº. 12 – Dezembro de 2014

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. 1º

edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KNAPP, Nancy. **In Defense of Harry Potter: An Apologia**. School Libraries Worldwide. 9, Number 1, 2003, p. 78-91. *Disponível em* <
<https://www.researchgate.net/publication/252891756> **In Defense of Harry Potter An Apologia** >

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, p. 43-52. *Disponível em*: <
http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81 >.

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

LEE, Peter. **Literacia histórica e história transformativa**. Tradução: Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

_____ **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Tradução: Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schimidt e Tânia Braga Garcia. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150. Editora UFPR: Curitiba, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

MOLAR, Jonathan de Oliveira; CERRI, Luís Fernando. **Eu, tu, eles: política, passado e projeto nas representações de jovens sul-americanos**. Atos de Pesquisa em educação - PPGE/ME. v. 9, n. 1, p. 64-88, jan./abr. 2014

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Autêntica: Belo Horizonte, 2012.

_____ *Escrever a história com a literatura? Fazer da literatura uma chave de acesso ao passado da história?* In: **Teoria da história e historiografia: debates pós-68**. Org: Cibele Barbosa. Editora Massangana: Recife, 2012.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROSENFELD, Denis, L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____ **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula: da Teoria Literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE: Recife, 2005.

VASCONCELOS, Ana Carolina. **Toda escola é igual? Hogwarts: racismo e preconceito**. 2012.

TODOROV, Tzevan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TRINDADE, Vitória Lobo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). **Letramento em história: “Encantos” um livro paradidático sobre as transformações no Recife do século XIX**. UFRPE: Recife, 2019.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/11/Como-Harry-Potter-pode-ser-usado-para-ensinar-ci%C3%A2ncia-pol%C3%ADtica> visitado em 29/04/2018.

<https://www.nytimes.com/2001/04/09/business/most-wanted-drilling-down-harry-potter-rowling-s-readers-are-ready-for-film.html> visitado em 19/11/19 às 17:05