

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

JAQUELINE DE ALMEIDA CANEDO

**A NOÇÃO DE DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Vitória

2020

JAQUELINE DE ALMEIDA CANEDO

**A NOÇÃO DE DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – IFES – Campus Vitória.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia Penha Delmaschio

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C221n Canedo, Jaqueline de Almeida.
A noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental / Jaqueline de Almeida Canedo. – 2020.
87 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Andreia Penha Delmaschio.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Textos – Literatura. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Democracia. 5. Literatura – História e crítica. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Delmaschio, Andreia Penha. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG - 3116

JAQUELINE DE ALMEIDA CANEDO

**A NOÇÃO DE DEMOCRACIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 13 de agosto de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Andreia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

JAQUELINE DE ALMEIDA CANEDO

CANEDO, Jaqueline de Almeida; DELMASCHIO, Andreia Penha. **Kit Jovem Democrata**. Vitória: Ifes, 2020. 22 p. (E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 13 de agosto de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra forte e, por vezes, irresponsavelmente usada nos últimos tempos. O especial dessa palavra é que ela possui uma carga de significado e emoção que um simples “obrigada” não daria conta de expressar. Quero dizer a todos e a todas (citados ou não aqui) que, de alguma forma positiva, passaram pela minha vida que eu, como amante das letras, levo as palavras muito a sério e lhes dedico agora a mais poética, profunda e sonora “gratidão”.

Agradeço a Deus. Não como conceito restritivo desse termo, mas como aquela força sobrenatural que me ergueu tantas vezes dos abismos da trajetória. Agradeço também a minha família: meus pais me deram a chance que levo como lema para os meus alunos hoje, a chance da Educação; minha irmã sempre esteve lá por mim e meu marido é meu maior incentivador, alguém que olha por mim sabia o quanto eu precisaria de seu abraço nesta jornada e das milhares de ajudas tecnológicas. Amigos são famílias e os meus são os melhores, apoiando-me e torcendo sempre. Em especial, cito Aline, Renata e Marco Antônio, meus companheiros de Profletras, da turma 2018.

A todos os mestres que contribuíram com minha formação, principalmente os que se envolveram comigo na empreitada deste mestrado, seja nas aulas ou na avaliação desta dissertação. Preciso agradecer mormente a minha amiga orientadora – sim, amiga – Andréia Delmaschio. Sua orientação carinhosa, respeitosa e dedicada me fez acreditar que este trabalho chegaria a você, meu leitor. A todas as escolas por onde passei, especialmente à EMEF Maria Anselmo, onde se desenvolveu este trabalho; à Secretaria de Educação de Serra – ES; ao programa “Letras em Diálogo: parceria na formação de professores”, nas pessoas de Magda Tiradentes e Letícia Queiroz; à Universidade Federal do Espírito Santo, onde me graduei; e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória.

Finalmente, sou enormemente grata às pessoas que tornaram este projeto possível: meus alunos. De uma forma ou de outra, todo aluno meu me trouxe até aqui. São eles que dão sentido a todos os meus dias letivos e descobri que, mais que um título, são eles que dão sentido a este mestrado. Singularmente, minha gratidão leva o nome

ano A, que se doou a este projeto tanto quanto eu e me ensinou que uma Educação Afetiva pode transformar a todos, inclusive a mim. São esses meninos e meninas os nomes mais importantes deste trabalho e eu tomo a liberdade de agradecê-los em particular: Alana; Arthur; Camille; Bianca; Davi; Devan; Eduarda; Elloah; Evelin; Fernanda; Gabriel; Guilherme; Hiarlei; Isabela; Ivilly; Jaqueline; Jemilly; Jennifer; João Victor; Kauã; Kawan; Luis Filipi; Luis Gabriel; Manoela; Maria Eduarda; Maria Fernanda; Maysa; Nicolas; Pedro Henrique; Ramon; Rayssa; Rubens; Samuel; Sofya; Victor Hugo; Vitor; Yan.

Gratidão!

Sou filha de todas as vozes

que vieram antes.

Sou mãe de todas as vozes

Que virão depois.

(Mãe de todas as vozes. Nando Reis)

RESUMO

Sob a linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – IFES – Campus Vitória, apresenta-se este Trabalho de Conclusão Final (TCF), investigando, sob o método da pesquisa-ação, como será possível ao professor do Ensino Fundamental abordar o tema da democracia na formação do leitor crítico a partir do uso do que convencionamos chamar de “Kit Jovem Democrata”. O kit constitui-se basicamente de um jogo e de uma sequência de atividades que, a partir do texto literário, favorecem o desenvolvimento da noção de democracia e do leitor crítico. Assim, o ensino fundamental apresenta-se como terreno de aplicação dessa experiência por lançar as bases de formação do leitor crítico e do cidadão consciente de seu direito à democracia e de seu dever com ela. A literatura infantojuvenil fomenta a formação crítico-leitora, fazendo-se potência para a discussão democrática que constrói o conhecimento aqui proposto. Nomes como de Antonio Candido, Denis Rosenfield, Regina Zilberman, Leonardo Arroyo, Maria Antonieta Cunha, Marisa Lajolo, Francisco Aurélio Ribeiro, Isabel Solé, Tzvetan Todorov, Bakhtin e Paulo Freire permeiam a elaboração desta pesquisa, que provou ser o “Kit Jovem Democrata” uma ferramenta hábil no desenvolvimento da noção de democracia na formação crítica do aluno do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura crítica; Literatura infantojuvenil; Democracia; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Under the line of research “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, of the Professional Master's Program in Letters (Profletras) - IFES - Campus Vitória, this Final Conclusion Paper (TCF) is presented, investigating, under the action-research method, how will it be possible for the elementary school teacher to approach the theme of democracy in the training of critical readers using what we conventionally call the “Kit Jovem Democrata”. The kit basically consists of a game and a sequence of activities that, from the literary text, favor the development of the notion of democracy and the critical reader. Thus, elementary education presents itself as a ground for the application of this experience as it lays the foundations for the formation of critical readers and citizens aware of their right to democracy and their duty to it. Children's and youth literature fosters critical-reader education, becoming a power for the democratic discussion that builds the knowledge proposed here. Names like Antonio Candido, Denis Rosenfield, Regina Zilberman, Leonardo Arroyo, Maria Antonieta Cunha, Marisa Lajolo, Francisco Aurélio Ribeiro, Isabel Solé, Tzvetan Todorov, Bakhtin and Paulo Freire permeate the elaboration of this research, which proved to be the “Kit Jovem Democrata” a skillful tool in the development of the notion of democracy in the critical education of elementary school students.

Palavras-chave: Critical reading; Children's and youth literature; Democracy; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REVISÃO DA LITERATURA	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 SOBRE A DEMOCRACIA	28
2.2 SOBRE A LEITURA	29
2.3 SOBRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	32
2.3.1. Percurso da literatura até a escola atual	32
2.3.2. Em diálogo, a escola de hoje e a literatura	34
2.4 SOBRE DEMOCRACIA, DIALOGICIDADE E A VOCAÇÃO DO “SER MAIS” ..	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
3.1 O MUNICÍPIO DE SERRA – ES.....	42
3.2 A ESCOLA EMEF MARIA ANSELMO.....	42
3.3 A METODOLOGIA	46
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4.1 PEDAGOGIA AFETIVA.....	55
4.2 CRONOGRAMA.....	56
4.3 ANÁLISE DE DADOS.....	59
4.3.1 Oficina 1: É proibido proibir	59
4.3.2 Oficina 2: Conceituando	62
4.3.3 Oficina 3: Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo	64
4.3.4 Oficina 4: Todos juntos	67
4.3 AVALIAÇÃO	70
4.4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	71
5 PRODUTO EDUCACIONAL	74
5.1 AS OFICINAS.....	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO	85
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO	87

INTRODUÇÃO

Jackie Tequila, coca-cola e água

Égua, língua, míngua minha mágoa.

(Samuel Rosa / Chico Amaral)

A Jaqueline desta história não nasceu em Noa Noa, mas seu pai cruzou a fronteira Rio – Espírito Santo num ônibus Itapemirim, levando suas duas filhas cariocas para a promessa de uma vida mais tranquila em terras cachoeirenses, terras de Roberto Carlos. Mais tarde, as moças pouco ortodoxas agregariam o valor de terem vindo da terra de Sérgio Sampaio, de Rubem Braga, Newton Braga e de Luz del Fuego). Cachoeiro nunca foi muito de caber a vontade de ver o mundo que as meninas Canedo tinham, nem o mundo de ideias que delas brotava. Crianças dos anos 90 passavam tempo demais na frente de TVs; as já moças dessa família sonhavam além, sonhavam longe.

Jaqueline é sagitariana mandona, filha de Ivan e de Neusa e irmã de Vanessinha. Seus pais tiveram uma vida muito dura e sacrificaram tudo para que as filhas estudassem (deve ser daí que elas tiraram todo esse valor dado à Educação). O pai é funcionário público típico, orgulhoso, rígido, honesto, solidário e assertivo. A mãe é mais mãe de família que comercial de margarina, dócil, carinhosa, companheira, amável, super cozinheira e de uma sabedoria que anos de estudo não dão a ninguém. E Vanessinha pode ser quem ela quiser, ela é maravilhosa.

A infância e a adolescência foram basicamente ligadas à escola, que era lugar de ver os amigos, de rir, rir demasiadamente (nossa personagem foi inclusive convidada a se retirar da escola... duas vezes! Rejeitou o convite, debochada que era). Lá também conheceu André, amigo de um amigo. Ela se apresentou, fez piada com o garoto e fez um novo amigo, que foi e voltou tanto que, numa dessas de mundo que gira, ele se tornou seu marido (mas isso é mais para o fim da história). Na escola, o mundo se ampliava, ela era alguém, tinha voz e era ouvida de um jeito ou de outro. Os professores, na maioria das vezes, foram seus amigos, sua inspiração, seu modelo, mesmo que ela e eles não percebessem. Tia Maria Alzira,

Tia Aparecida, Dona Isis, Cleomar, Zé Eriberto, Roberto, Armindo, Valdir, Cristina, Deprá e Renatinha, que foi a primeira pessoa que leu para a menina que adorava sonhar. “A bolsa amarela” era o livro de que Jaqueline esperava ansiosamente a leitura. No Ensino Médio, Renatinha foi além e emprestava seus livros. Emprestou “Capitães da areia” e descortinou todo um mundo novo para aquela menina do interior, que só o conhecia de ouvir falar. Anos depois, uma rede social oportunizou encontrar alguns amigos dessa época, e eles perguntaram que tipo de professora Jaqueline era. Ela disse, com orgulho, que era como a Renatinha. Mais tarde, nessas tais voltas do globo, a ex-professora virou amiga de mestrado.

A escola era um refúgio, um lugar diferente das paredes de apartamento com TV e ventilador ligados todo o tempo (Cachoeiro não é conhecida por seu clima ameno). Na escola, todos conheciam a Jaque, dedicada, competitiva, irônica, ácida, doce, companheira, encrenqueira e esquisita. Mal sabia ela que esse ainda seria seu lugar e essa ainda seria sua descrição de personalidade muitos anos depois. Quando ajudava os colegas antes das provas ou participava das aulas, ouvia-se “essa será professorinha” e ela respondia “Deus me livre” (já via como era difícil lecionar, principalmente naquela época). A verdade é que Jaqueline quis ser tanta coisa que o pânico de ser nada a consumia, ao passo que o famigerado vestibular se aproximava e exigiam dela uma decisão tão séria: uma carreira. Jaqueline só era boa de sonhar; sonhava acordada, na vidraça do ônibus, olhando a água do chuveiro cair às 6:00h da manhã, antes de ir para a escola, olhando as paredes brancas do apartamento. Jaqueline quis ser atriz, quis ser dançarina, quis ser cantora, quis ser geneticista, quis ser paleontóloga, quis ser advogada. Parecia tudo muito difícil para a garota do interior. Temeu, hesitou, temeu mais e ficou com o Jornalismo. Era o certo. Entretanto, Jaqueline já tinha perdido aquele gostinho todo pelo estudo em meio a tanta hesitação. Resolveu que Letras na UFES seria um bom plano B. Para sua surpresa, foi bem colocada e o curso de Letras-Português mostrou ser o seu lugar. Como pode num curso só caber tanto conhecimento? E Jaqueline, que sempre foi de sonhar, sonhou com um mundo melhor, um mundo construído pela mão desse ser heroico, estranho, chato, sabichão, mãe, psicólogo, amigo: o professor. Ela sabe das agruras da profissão e que a equipe pedagógica não é uma versão da Liga da Justiça; porém, sabe

também que qualquer tijolo para construir esse mundo dos sonhos é melhor que tijolo nenhum.

Jaqueline trabalhou e estudou durante a graduação e estagiou durante dois anos na escola Monteiro Lobato. Era monitora de alunos especiais inseridos nas turmas. Na UFES, aprendeu com os mestres a beleza complexa da arte de ensinar e que o aprendizado nunca chegaria ao fim. Aprendeu igualmente que a ABNT é uma forma de tortura e que precisava colocar referências nos trabalhos, já que as ideias ali, na verdade, não eram originalmente suas (isso foi particularmente penoso para ela). Mirtes, Alexandre, Sodré, Júlio, Zezé, Jorge, Zé Augusto, Sérgio, Marcelo, Lúcia Helena, Rafaela, mais professores inspiradores compuseram esse caminho.

Formou-se em 2011 e hesitou mais uma vez. Na ocasião, não deixou seu emprego em uma empresa de telecomunicações para ser a professora que sonhou. Entre um curto contrato e outro, no Ensino Médio Estadual e no SESI, adquiriu a segurança para exercer a profissão. Especializou-se em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Ateneu e o concurso para a Rede Municipal da Serra – ES se apresentou. De novo, Jaqueline achou que era improvável para seu pouco preparo e quase desistiu. Por insistência de um amigo, fez a prova. Passou. Assumiu em 2013. Deu orgulho aos seus e, especialmente, a si. Assim, descobriu que não sabia nada sobre lecionar, mesmo com todo o estudo. Descobriu ainda que, na sala de aula, não há lugar para hesitações ou para se subestimar. Os alunos dependiam dela para ter uma chance e ela aprendeu com eles. Dizem que é boa professora, ganha beijos dos meninos (dos que entendem seu jeito “morde e assopra” pelo menos) e a lembram com mensagens nas redes sociais nos dias 15 de outubro. Ela se orgulha muito deles, ama o que faz e não se vê trabalhando com mais nada. Sim, ela já pensou que não valia a pena. Sim, ela já sofreu com os problemas da conjuntura social em que se insere. Sim, ela já desistiu. Todavia, tudo que ela sabe e adora fazer é isso: ser a professora Jaqueline, “aquela baixinha invocada de Português”. Ela lê para seus alunos e descobriu que muitos deles nem conheciam a Cinderela. Do mesmo modo, descobriu que ensinar os tempos verbais não era tão útil quanto ensiná-los a dar asas aos seus pensamentos, quanto um abraço quando choram ou quanto um incentivo quando hesitam. O trabalho que Jaqueline propõe é de conscientizar os alunos de que, por meio da Educação, eles

poderão construir um futuro (ela repete isso todo dia). Literatura, produção textual verbal e não verbal, histórias em quadrinhos e muito, muito, muito bate-papo é o que tem nas aulas dessa professora.

Um dia, Jaqueline decidiu retomar um gosto, quiçá um dom esquecido: escrever. Como quem nada espera, pôs no papel suas histórias (bem mais fáceis de contar que essa que registro agora) e se apaixonou pelo ofício. Você se lembra que ela era sonhadora. Histórias no papel se clareiam, avolumam-se e ganham vida própria. É magnífico! São quatro contos publicados pela Editora Multifoco e muitos rascunhos esperando dedicação para se avolumar. Seus temas são variados e sua escrita, ácida e incisiva. A mãe diz que ela deveria tentar escrever “histórias bonitas”, mas não consegue.

Entre 2015 e 2017, a professora Jaqueline ministrou a disciplina de Estudos Literários, no Colégio Ápice, paralelamente a seu trabalho na Prefeitura da Serra, vivenciando duas experiências completamente diferentes, tanto pelos conteúdos ensinados quanto pela realidade discente observada. Em 2017, participou da formação para professores da Serra em parceria com o IFES-Vitória, “Letras em diálogo: parceria na formação de professores”, onde tomou conhecimento do Mestrado Profissional em Letras, Profletras. Ela tentou e passou. Estava de volta aos estudos e isso lhe traria um novo fôlego. Após sete anos, ela criaria coragem de se fazer aluna novamente e perder todas aquelas noites de sono e fios de cabelo. É o preço por tornar-se uma professora melhor, uma pessoa melhor.

2018 foi um ano de guinadas. Jaqueline se fez aluna do Profletras, parceira da Aline e da Renatinha (aquela de Cachoeiro), orientanda da Andréia, professora de mais uma nova escola, esposa do André Oakes (aquele também de Cachoeiro). A escrita tem sido somente a acadêmica e as visitas à terrinha dos Braga menos frequentes, as cervejinhas de fim de semana também. Como terminará essa jornada? Jaqueline conseguirá concluir seus créditos e produzir sua dissertação com êxito? Ela deixará de hesitar? Ela ficará careca? Quanto mais de ironia você, caro leitor, terá de suportar até que ela preencha seis páginas? O bom escritor precisa saber o momento do fim. E como lhe transformaria em admirador dos meus textos, caro leitor, se lhe obrigasse à leitura de mais duas páginas sofríveis e vazias de enredo?!

Sinceramente, essa Jaqueline não dá uma narrativa tão vasta assim. Poderia dizer de alguns episódios tristes ou mais corriqueiros, poderia também lhe contar que ela foi a uma micareta na noite anterior ao concurso da Serra ou inventar algo extraordinário para dar mais brilho a ela. No entanto, seria enfadonho. Você não quer ler isso. Já tem muito *best-seller* cheio desses circunlóquios. Não pense você que ela é uma Macabéa. Não, não. Será que foi esse o tom que dei?! É complicado pensar em como você lerá estas linhas. Elas simplesmente saíram e carecem de alguém que lhes deite os olhos para se fazerem texto. Faça-me este favor. Detenha-se aqui para saber um pouco da minha personagem. Afinal, somos todos personagens nessa vida de tantos papéis. Para este tão solene, apresentei-me como Jaqueline de Almeida Canedo. Mas você, que chegou até aqui, já pode me chamar de Jaque.

As linhas acima fizeram parte de um Memorial solicitado para a Qualificação desta dissertação e servem para que se entenda como chegamos à pesquisa aqui realizada. Toda a trajetória pessoal relatada e toda relação desenvolvida com a Educação nesse percurso me trouxe à urgência de tratar educacionalmente do tema da democracia na formação do leitor crítico por entender que a literatura é preciosa ferramenta nessa empreitada. Direitos necessitam ser conhecidos para serem preservados e a escola deve ser um ambiente democrático de apropriação e discussão dos direitos como forma de constituir o cidadão. É corriqueiro que se deixe assuntos complexos, como democracia, para os adultos, subestimando a capacidade do educando do ensino fundamental de compreensão e apropriação deles. Com este trabalho, intentei que a literatura se fizesse ponte capaz de levar o aluno do ensino fundamental da abstração geralmente ligada ao tema da democracia à sua materialização por meio das discussões, construções e produções realizadas. Desse modo, justifica-se este projeto no engajamento do educador que pretende reconhecer o direito ao discurso crítico e empoderado de seu aluno. Omitir-nos dessa necessidade e obrigação é diminuir a importância da conquista da democracia e exemplificar aos nossos alunos a apatia política que acomete grande parte da população.

O objetivo maior pretendido é desenvolver no aluno do Ensino Fundamental a noção de democracia, a leitura e o posicionamento críticos a partir de um jogo e da série de atividades baseadas na literatura, intitulados “Kit Jovem Democrata”.

Como etapas para o alcance do objetivo geral elegemos como objetivos específicos:

- possibilitar aos estudantes discutir, refletir e apropriar-se coletivamente da noção de democracia nos contextos hegemônico e contra-hegemônico;
- propiciar a valorização da democracia como um direito essencial;
- utilizar a literatura como materialização do conceito de democracia;
- discutir as contribuições da leitura crítica à emancipação dos sujeitos;
- fomentar a transposição dos conceitos discutidos para a realidade discente;
- orientar a produção de textos verbais, não-verbais e orais, que concretizem a experiência do aluno advinda das leituras e discussões;
- reforçar o respeito às diversas e livres opiniões;
- desenvolver a capacidade interpretativa e argumentativa dos alunos;
- produzir um material educativo, que há de compor o “Kit Jovem Democrata” como resultado desta pesquisa.

Tomamos como hipótese a ideia de que, com a implementação das oficinas, que, balizadas pelo texto literário infantojuvenil, propõem discussões focadas na temática da democracia e produções textuais cristalizadoras das construções elaboradas coletivamente, apropriem-se os discentes da noção de democracia, leiam e posicionem-se criticamente diante do mundo do qual se enxerguem parte como cidadãos que são.

Esclarecidos os objetivos, as hipóteses, a justificativa e as bases que levaram à idealização deste trabalho, descrever-se-á as partes constantes desta dissertação. O primeiro capítulo trará uma Revisão da Literatura norteada pelos descritores escolhidos por nós. Para tanto, recorreremos ao BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Tencionamos que este diálogo com nossos pares possa demonstrar o quanto e como os descritores, eleitos por nós como temas primordiais deste trabalho foram abordados em estudos passados.

No segundo capítulo, trazemos à discussão os teóricos que embasam esta pesquisa com enfoque nas teorias pertinentes ao tema da democracia, da literatura infantojuvenil, do dialogismo, da dialogicidade e da vocação do “ser mais” freiriano.

O terceiro capítulo fala do Percurso Metodológico para alcance dos objetivos propostos. Assim, apresentamos informações acerca dos sujeitos envolvidos, da escola, do município, da metodologia e a justificativa para o uso da pesquisa-ação.

Discutimos os resultados da metodologia aplicada no quarto capítulo, trazendo o que inferimos da prática em sala de aula do projeto. Perceber a evolução do plano das ideias para a realidade escolar discente talvez seja a informação aqui constante mais necessária a ser considerada por nós em toda esta dissertação. Somente o aluno real pode trazer dados seguros e reais quanto à implementação de qualquer plano educativo que se cogite.

O Produto Educacional consequente deste trabalho é apresentado no quinto capítulo. Julga-se que, no mestrado profissional, trazer da prática e do nosso estudo uma proposta de ferramenta educacional seja a maior contribuição que se possa dar à Educação, é levar ao plano do concreto o fruto das ideias discutidas e estudadas. Sem a prática, ideias se resumem a belas palavras jogadas ao vento como uma linda louça nunca usada para que não se quebre. É no chão da escola que testamos a teoria e, da resposta do aluno em construção com o docente, que vêm os efetivos caminhos para um Educação realmente significativa.

Nossas conclusões são feitas nas Considerações Finais do sexto capítulo, em que podemos medir a eficácia do projeto, seu impacto na formação crítica dos sujeitos, a medida do alcance de nossos objetivos e projeções do que ainda se tem a fazer quanto às questões levantadas aqui.

1 REVISÃO DA LITERATURA

A prática docente de 8 anos no ensino fundamental nos fez perceber claramente as dificuldades citadas na introdução deste trabalho, além do desinteresse dos alunos pela leitura, sobretudo do texto literário, ainda visto como fonte de retirada de informações para realização de exercícios, que, na maioria das vezes, não têm exploradas todas as suas potencialidades. Esse contato com o texto se torna, então, maçante e mecânico, o que nega ao estudante o acesso real àquela literatura, a todo seu poder transformador e o desenvolvimento desse estudante também como cidadão crítico usufruidor da literatura como direito que é (CANDIDO, 2017).

Acreditamos que a leitura crítica de qualquer gênero possa despertar no aluno suas capacidades e, nessa perspectiva buscamos, no BDTD, outros trabalhos que dialogassem com os descritores do presente estudo: leitura crítica; literatura infantojuvenil, democracia e ensino fundamental. Para tanto, escolhemos o recorte temporal 2015 a 2018 por entendermos que o cenário brasileiro sofreu drásticas mudanças sócio-político-culturais nesse período, acarretadas pelo processo de *impeachment* sofrido pela então presidenta da república, Dilma Rousseff, e diretamente ligadas ao tema impulsionador deste trabalho: a democracia. Percebendo uma urgência de que essas questões encontrem voz nas salas de aula, ecoando, assim, na Educação de um modo geral, valemo-nos da literatura infantojuvenil para essas discussões e construções. Era importante investigar o impacto dos acontecimentos políticos a partir de 2015 no âmbito das produções acadêmicas, especialmente quanto ao descritor “democracia”. O recorte é findado em 2018 para que tivéssemos um certo distanciamento do panorama geral das produções feitas no período haja vista termos realizado esta pesquisa no ano de 2019 ainda para o relatório de qualificação. É importante esclarecer que os trabalhos foram selecionados dentre os muitos encontrados mediante leitura parcial de seus dados e julgamento de pertinência quanto a esta dissertação.

A procura se iniciou pelo descritor “leitura crítica”, no BDTD, e foram encontrados dois mil cento e trinta resultados, sendo mil quinhentos e quarenta e três dissertações e quinhentos e oitenta e sete teses. Refinada a busca com o assunto “ensino fundamental”, os resultados foram dezessete, dezesseis dissertações e uma tese. Abaixo o quadro indicativo dos trabalhos selecionados:

Quadro 01 – Pesquisa sobre o descritor “leitura crítica”

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS-CHAVES
2018	BARBA, Washington Luís	A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental	Dissertação de Mestrado	Leitura crítica; Ensino Fundamental II; Tiras; Atividade contextualizada de leitura.
2015	SILVA, Rosenil Gonçalina dos Reis e	A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário	Dissertação de Mestrado	Leitura literária e Letramento crítico; Formação de leitores, Livro didático de Língua Portuguesa.
2016	SANTOS, Tania Maria dos	Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade	Dissertação de Mestrado	Leitura crítica; Formação de professores; Interdisciplinaridade.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quanto a Barba (2018), entramos em concordância por entendermos “a língua como interação e a leitura como encontro de sujeitos historicamente situados” (BARBA, 2018, p. 6), afirmação baseada em Koch e Elias (2009), Geraldi (2006), Marcuschi (2008) e Britto (2012). Há o uso de tirinhas no fomento à leitura crítica e, muitas vezes, um posicionamento bakhtiniano, que enxerga o leitor crítico como parte dialógica do eixo autor-texto-leitor, tornando interessante essa abordagem. Visão dialógica encontrada também no segundo trabalho escolhido. Percebemos em ambos o receio de que a escola esteja formando leitores passivos, meros

localizadores de informações textuais, não posicionados diante do texto lido e não coenunciadores. Silva (2015) tem foco no texto literário, tema ampliado por nós no que toca à formação leitora. A dissertação de Silva (2015) questiona sobre quais estratégias de leitura seriam eficazes na formação discente. Nesse sentido, Santos (2016) indaga se a concepção de leitura como construção de sentidos, se uma oferta diversificada de textos e se lançar mão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) seriam uma alternativa no trato com a leitura, somando-se a isso uma postura didática também variada no trabalho de leitura no contexto contemporâneo. Não trataremos em nosso trabalho das TICs, no entanto, as outras ideias propostas por Santos nos são bastante próximas.

Dando Prosseguimento, no BDTD, inicialmente, encontramos 176 ocorrências para o descritor “literatura infantojuvenil” e, sob o recorte temporal de 2015 a 2018, esse número caiu para 21. Desses 21 trabalhos, selecionamos uma dissertação e uma tese:

Quadro 02 – Pesquisa sobre o descritor “literatura infantojuvenil”

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS-CHAVES
2015	SILVA, Gerluce Lourenço da	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor	Dissertação de Mestrado	Literatura infantil; Práticas pedagógicas; Leitura literária; Formação do leitor.
2015	ARAÚJO, Rute pereira Alves de	Pedagogia, currículo e Literatura Infantil: embates, discussões e reflexões	Tese de Doutorado	Formação de professores; Currículo; Literatura infanto-juvenil; Políticas Educacionais.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Silva (2015) importa-se com o papel da leitura literária no processo de letramento, de modo que a literatura, especialmente a infantil, embasa esse processo, favorecendo o desenvolvimento do aluno por tratar-se de um aporte na aquisição da leitura, da escrita e da oralidade.

Pensamos que a instituição de uma política de promoção da leitura como condição básica para estimular o surgimento de alunos leitores é uma ação urgente para que a sociedade possa crescer e se desenvolver de forma soberana perante o mundo. Desse modo, a adoção de ações que fomentem o incentivo à leitura, poderá desenvolver nos pequenos cidadãos posturas críticas e atuantes diante das situações reais e dos problemas enfrentados em nosso cotidiano, conduzindo, assim, novos rumos ao cenário educacional do nosso país (SILVA, 2015, p. 19).

Dialogamos com as ideias propostas na medida em que, após grande relato sobre programas de desenvolvimento da leitura nas escolas públicas e seus resultados, verifica-se a urgente necessidade de que se estabeleça o fomento à leitura nas escolas, de forma que reconheçamos, nesses pequenos leitores, cidadãos com posturas críticas e transformadoras. Para a autora, o surgimento de uma literatura voltada ao público infantojuvenil deu à escola a missão de difundi-la, uma vez que é papel da escola formar o indivíduo nas mais variadas competências, desde as séries iniciais, sendo o professor o mediador na interação aluno-livro-leitura.

Já Araújo (2015) investiga como se dá a proposta de estudo da literatura infantil/juvenil em três cursos de Pedagogia da Paraíba, buscando entender como se estabelecem seus currículos, como o estudo é apresentado e qual é a relação que coordenadores, professores e alunos possuem com a literatura infantil/juvenil. A partir de entrevistas com esses professores, coordenadores e alunos, ela conclui que o estudo de literatura infantil/juvenil é insuficiente na formação dos profissionais de Pedagogia. A pesquisa de Araújo (2015) recorda-nos de que, durante nossa própria formação em Letras-Português (2005 a 2011), pela UFES, a disciplina de Literatura Infantil não recebia de muitos o interesse devido. A autora se vale de Paulo Freire para destacar que ler é formar-se sujeito do existir por possibilitar seu questionamento e, conseqüentemente, tornar-se o que também pretendemos: um leitor crítico. Nesse sentido, ela retoma a crítica por nós já tratada no descritor “leitor crítico” no que toca à utilização da literatura como mera fonte de atividades. Com

essa coincidência temática, percebemos com entusiasmo o quanto o tema intriga os pensadores atuais, em quem encontramos eco para a nossa defesa de que o texto literário tenha seu lugar assegurado nas escolas com o devido tratamento que exige. É defendido ainda que a mediação do professor quanto à leitura do texto literário favoreça a criação de espaços de interação, diálogo, troca e ampliação dos horizontes, bem como proposto por nós (ARAÚJO, 2015, p. 165).

Para o descritor “democracia”, no BDTD, foram achadas 4.799 ocorrências, o que demonstra o interesse de que esse assunto seja tema de debate, estudo e divulgação. Com o recorte temporal de 2015 a 2018, obtivemos 1.353 resultados. Assim, usamos o filtro “Educação”, chegando a 31, e selecionamos os seguintes:

Quadro 03 – Pesquisa sobre o descritor “democracia”

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS-CHAVES
2016	SILVA, Joana Cecília Biss	Escola em tempos de democracia: capturas ou possibilidades?	Dissertação de Mestrado	Escola; Escola Sem Fronteiras; Escola Democrática; Contemporaneidade; Captura; Possibilidade.
2015	SOARES, Enio José Porfirio	Análises discursivas sobre a (des) construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar	Dissertação de Mestrado	Educação; Democracia; Análise de Discurso; Práticas Pedagógicas.
2015	SHIRASU, Williana Ratsunne da Silva	A contribuição da Educação para a consolidação democrática no Brasil a partir da influência exercida	Dissertação de Mestrado	Educação; Cidadania; Direitos sociais fundamentais; Democracia; Cultura política.

		no comportamento político brasileiro		
--	--	--------------------------------------	--	--

Fonte: *elaborado pela autora (2020).*

Silva (2016) faz um levantamento em Blumenau acerca da Escola Sem Fronteiras, tentando compreender como o projeto possibilita a prática da Escola Democrática. Silva (2016), ao tratar da Escola Nova, faz referência a Anísio Teixeira e sua ferrenha defesa de que a democracia no Brasil só seria possível se a “máquina da democracia” fosse instaurada, seria esta justamente a escola pública. Entretanto, a escola é apontada criticamente como mantenedora das instituições aristocráticas vigentes. E qual seria o papel de uma proposta de pesquisa sobre democracia se não concordássemos inteiramente com isso e não intentássemos, com este trabalho, que o aluno da escola pública se aproprie da democracia que lhe é de direito? Remetendo a Marilena Chauí, lemos em Silva (2016) que a democracia dá visibilidade ao povo, o que vem ao encontro de nosso objetivo maior: que o educando, apropriado da ideia da democracia, ponha-a em prática no desenvolvimento de sua visibilidade enquanto cidadão pleno que é. A implementação de uma escola democrática requer a participação de professores e alunos na gestão e mais: uma política pública que garanta na prática essa participação já documentada, mas, muitas vezes, restrita à teoria.

Soares (2015) investiga a relação entre os dizeres e os fazeres escolares para efetivação de práticas democráticas na escola. Para tanto, foram pesquisadas, entre os funcionários, partes desse processo, essas práticas e foram analisados os resultados por meio também da observação, concluindo-se que a escola, mesmo com todos os avanços de que ainda carece, é um ambiente propiciador da discussão democrática, que leva à construção do sujeito crítico. O conceito de Escola Democrática visto anteriormente é revisitado aqui, o que nos faz perceber um diálogo entre os trabalhos escolhidos.

Na terceira dissertação, Shirasu (2015) defende que os direitos sociais dependem da garantia de outros direitos individuais aos primeiros ligados, destes destaca, por exemplo, o direito à Educação, que depende, por sua vez, de que condições outras sejam dadas para que o aluno siga na escola e, em contrapartida, é um direito que

assegura outros, por garantir acesso à informação e à mobilidade social. Baseando-se na pesquisa de Schlegel sobre a relação entre comportamento político brasileiro e Educação, conclui-se que os dois estão intimamente ligados, na medida em que crescem numa relação de paralelismo: quanto mais alto o nível de escolarização, maior também a compreensão do conceito e do funcionamento da democracia. Enquanto o panorama contrário quanto à escolarização tende à um julgamento raso sobre a democracia, o que perigosamente leva a altos níveis de apoio a regimes autoritários no Brasil, corroborando, assim, com a ideia deste trabalho, de que a Educação desenvolva nos alunos a apropriação dos ideais da democracia, mudando a realidade do brasileiro, que foi constatado um dos povos que menos apoia a democracia.

É válido destacar algumas informações apresentadas pelo Latinobarómetro mediante o Informe 2013. Na América Latina, existe uma base de dados relacionadas à democracia que tem sido desenvolvida desde 1995. Isso permite uma análise sobre a evolução das atitudes, opiniões, valores e comportamentos da população (LATINOBARÓMETRO, 2013, p. 05)

De acordo com o Informe, dados os baixos níveis de educação e politização, os cidadãos tendem a julgar a democracia pelos resultados, sendo que apenas os que alcançam maiores graus de escolaridade é que compreendem um conceito mais abstrato de democracia e seu funcionamento.

O Brasil, conforme constatado na pesquisa empreendida, é um dos países que possuem os níveis mais baixos de apoio ao regime democrático. A partir de 2006 estaria, contudo, tendo um aumento nesse índice, alcançando 49% em 2013. Esse crescimento estaria relacionado ao êxito do governo de Lula. O apoio a um regime autoritário, todavia, ainda é alto, alcançando 19%. Em 2000 esse índice foi de 25% (SHIRASU, 2015, p. 87).

Portanto, é sugerido que a Educação se ocupe de propiciar uma cultura política ao educando, que este conheça o processo político a fundo, sua estrutura, direitos, deveres etc., aprimorando o exercício da cidadania e aumentando a participação popular, isto é, promover ao aluno que experimente a Educação para a democracia no sentido mais original da palavra: poder do povo.

Após a Qualificação deste projeto, percebeu-se, em análise dos dados coletados nesta Revisão da Literatura, que o ensino fundamental recebe pouco destaque nos repositórios de teses e dissertações porque o uso deste assunto como filtro sempre faz cair consideravelmente o número de trabalhos publicados. Sendo este o enfoque da pesquisa que propomos e por considerar que esse é um tema de

extrema relevância, complementamos esta Revisão de Literatura, incluindo o descritor “ensino fundamental” na dissertação. A busca teve inicialmente 7.312 ocorrências, o que nos leva a crer que há, sim, um número considerável de trabalhos voltados para o assunto, mas que lhe falta o destaque devido por meio, por exemplo, de seu uso como descritor. É imprescindível que se dê a relevância devida ao ensino fundamental como temática para que as práticas e estudos voltados para tal área ganhem a notoriedade necessária a fazer reverberar inovações educacionais valiosas no sentido de contribuir cada vez mais com um ensino fundamental de qualidade e comprometido com o melhor atendimento possível aos nossos alunos, não em vão o segmento é classificado como “de base”. Utilizando o filtro “Leitura”, as ocorrências caíram para 29, das quais selecionamos duas dissertações que mais se identificavam com este estudo.

Quadro 04 – Pesquisa sobre o descritor “ensino fundamental”

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS-CHAVES
2015	VALVA, Vania Neves	A formação do leitor literário do ensino fundamental II: reflexões sobre uma proposta	Dissertação de Mestrado	Literatura juvenil; Ensino Fundamental; Leitura; Cânone; Educação.
2015	COSTA, José Paulo	Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental	Dissertação de Mestrado	Leitura; Texto literário; Letramento literário; Dialogia; Formação do leitor.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Valva (2015) discute em sua dissertação para o Proletras a formação do leitor literário do ensino fundamental II à luz de um projeto chamado PAFL (Proposta Anual de Formação Literária), que se trata de um modelo de atividades “a fim de fazer da literatura objeto pedagógico e formativo” (VALVA, 2015, p. 12). Concordamos com Valva (2015) que a formação do leitor literário ultrapassa os

limites do dito “bom gosto” ou até classificações etárias, que essa formação tem sido deficiente em nossos alunos pela falta do livro, do acesso à literatura e de projetos que se voltem para o desenvolvimento real da relação aluno e leitura literária crítica, para além de atividades restritas a decorar períodos literários ou traços estilísticos. Buscou-se como foco principal despertar no discente o gosto pela literatura.

Interessantemente, a mestra faz uma reflexão sobre o perfil do Profletras e suas vantagens, destacando o vínculo com o ensino público durante e posteriormente ao alcance do título, como devolutiva dos partícipes à sociedade. Ela chama sabiamente nossa experiência de “um misto de trabalho de campo e laboratório consciente de experimentação” (VALVA, 2015, p. 15). Portanto, compartilhamos a ideia de que um programa que priorize os docentes da escola pública, obrigando-os a pensar soluções adequadas às várias realidades dessa atuação e a manterem-se vinculados a ela é uma forma de, a longo prazo, pensar políticas públicas de real qualidade para a escola pública. Salientamos que a autora entende como característica importante do programa a flexibilidade concedida a ela com a permanência em sala de aula com jornada específica, o que entendemos também como necessidade, visto que cumprir a carga horária teórica juntamente com a aplicação do produto educacional em meio a uma jornada intensa de trabalho é uma árdua e desgastante missão para quem almeja a realização do melhor trabalho.

Valva (2015) é muito crítica quanto a posturas que prejudicam a prática literária pedagógica, como a censura preconceituosa de obras por parte de órgãos superiores e o fato de muitos professores se sentirem coagidos a não difundir a leitura literária justificada “somente” pelo ato de ler, pelo contato com o livro pura e simplesmente, já que essa prática é alvo de constante julgamento errôneo e taxada como preguiçosa por aqueles que acreditam que o único objetivo da aula da Língua Portuguesa reside na apreensão da norma-padrão e que a literatura serve apenas de pretexto ao ensino da primeira.

Costa (2015) também apresenta uma dissertação do Profletras e defende a garantia de um espaço de formação do leitor literário, que não substitua a leitura de

fruição pelo aprendizado restrito aos gêneros textuais. O autor parte de uma experiência dialógica com seus pares e com seus alunos para levantar motivos pelos quais a leitura literária se dá de modo tão ineficiente nas escolas. Encontra um dos motivos no fato de o texto literário ser posto a um grande distanciamento do aluno, como se fosse impossível a ele sua compreensão, o que muitas vezes parte da aversão preconceituosa do aluno reforçada por más abordagens desses textos. Para Costa, o aluno deve ser instrumentalizado a fazer uma leitura profunda e competente do texto, tonando-se leitor proficiente. Coloca ainda o problema de se usar o texto literário com a finalidade de estudos gramaticais e/ou de teoria literária, bem como já discutido por Valva e ecoado por nós. Costa escolhe também o 6º ano do ensino fundamental II como sua turma de aplicação por, como nós, entendê-los como uma classe de alunos cheios de potencialidades vindas de sua faixa etária, de seu início de ciclo no ensino fundamental II e do fato de constituírem o futuro do que se convencionou chamar a clientela da escola nesse segmento escolar.

Dessa forma, parece-nos igualmente importante que o 6º ano seja a série em que não se perca de vista a urgência de lançar as bases da leitura crítica e literária no ensino fundamental II, sem ignorar obviamente o esforço prévio empreendido nos anos iniciais. A partir da ideia de que o “desejo de construir uma sociedade de leitores requer coragem e ação” (COSTA, 2015, p. 110), consideramos de imenso valor a contribuição que esses trabalhos práticos do Profletras dão. São profissionais que trazem suas vivências, agregam a elas a discussão teórica e retornam interventivamente tudo à escola, onde isso realmente encontra lugar e potencial transformador. Sejamos, cada dia mais esses sujeitos de coragem e de ação, começando por formar leitores literários críticos, mas também cidadãos conscientes do ensino fundamental para a vida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Espera-se que a noção de democracia se enraíze de tal forma no discente que se propague por meio dele, de modo a manter-se viva e necessária por onde quer que o discurso democrático se dissemine. É preciso empoderar o educando em sua formação como cidadão consciente de direitos e deveres em relação à democracia. Muitos serão os teóricos que permearão a trajetória aqui empreendida, Antonio Candido, Denis Rosenfield, Regina Zilberman, Leonardo Arroyo, Maria Antonieta Cunha, Marisa Lajolo, Francisco Aurélio Ribeiro, Isabel Solé, Tzvetan Todorov, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire e outros figurarão por estas páginas, trazendo as contribuições que norteiam nosso trabalho. Destacamos Paulo Freire por justificar certeira e o porquê de nossa defesa tão ávida pelo tema. Sendo Freire defensor de uma Educação pela e para a democracia, trouxe o educando ao protagonismo em toda sua prática educacional, dando-lhe voz e, assim, o empoderamento que suscitamos mais acima como nosso objetivo.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja de uma ou de outra forma na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito de atuar (FREIRE, 1997, p. 60).

2.1 SOBRE A DEMOCRACIA

A democracia deve ultrapassar os verbetes de dicionário e os discursos eleitoreiros, sendo discutida, experienciada, repassada e absorvida. Ora, defendemos anteriormente a voz discente e, se concordamos com Freire nisso, devemos, como citado, engajar-nos na defesa da democracia como direito, o direito de atuar. Para Rosenfield (2003, p.75-76), o Estado Democrático opõe dois grupos: os que são ativos das decisões e detentores do poder que estas lhes dão e os que permanecem apáticos, atomizados e passivos na busca de sua satisfação individual. Este segundo grupo vê-se destituído do poder pela participação política

indireta, que, em tempos de tecnoburocracia estatal, torna-se, na verdade, uma falsa participação popular na tomada de decisões, resignando-os às esferas da vida que lhe são ainda controláveis: suas satisfações materiais particulares. Assim, o social se desarticula, desvencilhando-se do político, concorrendo para o desmoronamento da sociedade como a conhecemos, uma oportunidade para aqueles que fazem da política uma defesa dos interesses de seus próprios grupos de satisfação material, tonando a democracia somente mais uma palavra vã que reaparece a cada nova eleição. Com isso, “os cidadãos tornam-se assim indivíduos apáticos e uma massa de manobra para os grupos políticos que disputam o controle do poder” (ROSENFELD, 2003, p. 76).

O desafio da sociedade atual é não se desarticular enquanto coletividade, entendendo e defendendo seu lugar. Reerguemos dessa forma a bandeira da Educação como arma no processo de retirada do cidadão atual de sua apática busca das satisfações materiais individuais, que o iludem e o desvirtuam da construção comunitária da sociedade democrática. Já alerta Rosenfield (2003, p. 88) sobre confundirem-se o destino da democracia e nosso próprio destino.

2.2 SOBRE A LEITURA

Para a efetivação do trabalho acerca da formação do leitor crítico, precisamos aprofundar o conhecimento sobre leitura, que, somada a outros conhecimentos, como os que vimos anteriormente, acreditamos alcançar o objetivo de favorecer a leitura crítica. O que é leitura? Para Solé, (1998, p. 22) “[...] leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Sendo interativo, é considerado no processo o papel ativo do leitor perante o texto de acordo com a finalidade pretendida e com as construções realizadas na interação de sua leitura.

[...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda, e seus objetivos (SOLE, 1998, p. 22).

Sendo construção interativa, numa proposta educacional democrática, complementa-se toda a ideia de Solé com a criticidade. Uma vez que se reconheça o direito de voz do educando, seus posicionamentos e vivências se juntam ao que é trazido pelo texto para emergir o leitor crítico que pretendemos ajudar a formar no ensino fundamental. Vale lembrar que, por muitas vezes, é limitado ao educando desse segmento o direito à opinião por ser corrente a ideia de que a criança é receptáculo vazio a ser preenchido pelos adultos sábios, detentores e transmissores de conhecimento. Solé (1998) repete inúmeras vezes que só se aprende a ler, lendo, e como seria possível desenvolver a criticidade sem permitir ao jovem o direito de posicionar-se criticamente? Falamos dos textos literários, porém falamos ainda da própria vida e de nossas aulas. O leitor precisa saber-se pertencente ao processo de leitura, bem como o aluno precisa saber-se agente de sua educação e o cidadão precisa saber-se sujeito da sociedade em que se insere. Despertar essa consciência, cremos, é despertar o leitor crítico.

Segundo o modelo interativo de leitura, propõe-se que a interpretação se dá a partir do conhecimento do mundo em consonância com o conhecimento do texto. Diante do texto, elementos que o compõem (letras, palavras, distribuição estrutural...) criam no leitor expectativas que o excitam a alcançar níveis mais elevados de compreensão, num processo ascendente. Concomitantemente, há expectativas também no nível semântico que são verificadas num processo descendente em indicadores inferiores (nível léxico, sintático...). É do surgimento dessas hipóteses e de sua constante verificação que a compreensão se faz.

Para que se alcance o objetivo da compreensão, Solé defende algumas estratégias de leitura compreendidas em atividades de “pré-leitura”, de “durante a leitura” e de “pós-leitura” sem pretender, contudo, que essas estratégias se configurem um roteiro fixo ou radicalmente delimitado, mas um norteador da atividade leitora, entendendo que cabe ao professor (de todas as disciplinas) o ensino da leitura, servindo ele de modelo para tanto. É necessário que se mostre ao aluno como é o processo de compreensão leitora para o professor antes de meramente esperar do primeiro que o absorva miraculosamente. Para Solé (1998), ler é uma atividade e, como toda atividade, precisa de exercício e técnica.

Nas atividades de pré-leitura, recomenda-se motivação para a leitura para que se saibam os alunos capazes de fazê-lo e se interessem por isso; oferecimento de objetivos para a leitura, exemplificando, ler para obter uma informação precisa, ler para obter uma informação genérica, ler para aprender, ler para revisar um escrito autoral, ler por prazer, ler para partilhar ou para verificar o que entendeu; ativação de conhecimentos prévios que valorizam o saber do discente e o diálogo com o texto; formulação de previsões sobre o que será lido de modo que o interesse da descoberta se realize e incentivo de perguntas para o texto, fazendo com que a curiosidade se apresente. Interessa saber que essa atividade é realizada por todos nós intuitivamente mesmo que de maneira mais simples. Minimamente, pergunta-se o leitor “o que hei de ler aqui?”, “será interessante?”, “atenderá às minhas necessidades?”, “agradará meu gosto leitor?”. Descortinar esse nosso movimento natural de forma organizada suscita no discente o interesse quanto ao texto.

Durante a leitura, o leitor verifica tudo formulado na pré-leitura, esclarecendo dúvidas e resumindo ideias, ao passo que cria novas previsões e novas perguntas. O leitor ativo interpreta o texto na medida em que o lê. Aos problemas mais comuns no decorrer da leitura “referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem que se pretende transmitir ou à incapacidade de entender por que sucedem determinados acontecimentos” (SOLÉ, 1998, p. 128). Quando surgem problemas durante a leitura, é prioritário que esta siga na tentativa de que o próprio texto ofereça as resoluções esperadas e para que o fluxo de leitura não se quebre. Salieta-se que, caso o auxílio externo seja imprescindível, deve ser feito favorecendo a autonomia do leitor em instrumentalizá-lo ao máximo para que ele mesmo chegue às conclusões satisfatórias.

A pós-leitura preconiza que o leitor identifique a ideia central do que leu, diferenciando-a do tema da leitura. O tema trata do assunto geral, podendo exprimir-se até por uma única palavra. Já a ideia principal expressa, por meio da enunciação, o que se pretende acerca do tema. Parece tarefa trivial, entretanto, pode bloquear a leitura de muitos ao perderem-se quanto ao que estão lendo dentro de seus objetivos leitores. Outra estratégia seria a de resumir o lido, o que favorece a identificação do tema e da ideia principal. Faz-se mais uma vez necessário que se ensine a resumir antes de somente ordenar que o realizem. Resumir se constitui

de omissão, seleção, generalização e integração mediante o texto original. Pode essa estratégia mostrar-se excelente regulador do processo de compreensão leitora. Por último, é proposto que se responda e que se pergunte mais sobre o texto, essa atividade percorreu com destaque as três etapas aqui descritas. “O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155). Aprende-se isso observando como o professor o faz, carecendo de cautela as escolhas feitas pelo docente para esta etapa de sorte que as perguntas proporcionem respostas construtivas para a interpretação textual. Três são os tipos de perguntas frequentes, as de resposta literal têm sua resposta explícita no texto; as de dedução preveem que se relacione diversas informações do texto e que se faça inferências; as de elaboração pessoal nascem do texto, contudo, têm resposta no conhecimento ou opinião do leitor. Esta última abordagem foi a mais utilizada neste trabalho no fomento do debate democrático e crítico por nós pretendido.

2.3 SOBRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL

2.3.1. Percurso da literatura até a escola atual

É sabido que a ideia de uma literatura infantojuvenil é posterior a de uma única literatura, portanto, ao delinear uma cronologia para a primeira, ela se confunde com a literatura em si. Para Leonardo Arroyo, a tradição oral da lenda e do mito lançam as bases da existência da literatura ainda na Antiguidade (ARROYO, 1968). Sabe-se também que, da Antiga Grécia, vem a tradição de uso da literatura como instrumento educativo, nos séculos V e IV a.C.. Uma vez que se pretenda abordar a atuação do professor de literatura na atualidade, mais especificamente no uso da literatura infantojuvenil na escola pública, carecemos de alguns esclarecimentos sobre o gênero.

Ribeiro (1993) relata que o gênero literatura infantojuvenil (entendido no sentido amplamente difundido de ser uma literatura adequada ao público infantojuvenil) origina-se no final do século XVII e início do século XVIII para fins educativos e de controle emocional, atendendo à ideia burguesa recém-inaugurada de criança. Desse modo, passa ela a ser considerada como indivíduo diferente do adulto em

suas necessidades, características, sensibilidades etc. Importa saber que, já nessa época, havia distinção da literatura oferecida a crianças de classe alta, os clássicos; e às de classe mais baixa, a quem eram oferecidas histórias mais populares, como contos folclóricos. O ensino do cânone já era então ferramenta de manutenção das classes mais abastadas. É possível compreender mais facilmente ser um desafio romper com a tradição elitista do acesso ao texto literário, principalmente, porque, ainda hoje, há uma ideia de que, ao público mais pobre, deve ser dado o básico do ensino, o suficiente ao mundo do trabalho. Mais do que o ensino de leitura e de interpretação do texto, faz-se necessário um letramento literário e uma abordagem reflexiva, que se fundamente no rompimento desse modelo limitador, que afasta cada vez mais o aluno do Ensino Público de tornar-se o leitor crítico.

Retomando a cronologia, apenas no Romantismo do século XIX, vê-se o florescimento do gênero literatura infantojuvenil sem seu caráter pedagogizante, o que dá lugar ao extravasamento proporcionado pela imaginação e pela fantasia envolvidas nessa literatura. Já no Brasil, só com Monteiro Lobato, alcançamos a produção de uma literatura mais desconectada da função educativa. Depois dele, textos com uma preocupação estética mais do que moralizante surgirão em fins da década de 70, tornando recente nossa produção desse gênero. Luta-se ainda com a discussão do que é a literatura infantojuvenil e “o fato de ser recente pode aumentar equívocos de artistas e teóricos, na sua produção e análise. Mas não a invalida” (CUNHA, 1991, n. p.).

Zilberman (2008), traçando um panorama da Educação brasileira, data da virada da década de 70 para 80 a discussão sobre a relação de literatura e escola no Brasil. Com o enfraquecimento do regime militar, estudiosos, especialmente de Letras e de Pedagogia, debatem proposições para a Educação brasileira. Parece oportuno destacar que vivemos hoje também um momento de impasse político-social que interfere diretamente na Educação e que conclama a união de todas as forças envolvidas em prol de uma Educação livre e de qualidade. É nossa esperança que o exposto aqui possa colaborar com isso. Várias foram as iniciativas educacionais empreendidas nos anos 70 e, no tocante à Língua Portuguesa, todas as expectativas de transformação foram depositadas na literatura. Décadas depois, os ganhos político-econômico-sociais foram muitos, a Educação mudou sua

nomenclatura para a segmentação do ensino e chegamos a uma evolução em que foram determinados parâmetros curriculares e até cotas de ingresso nas universidades públicas, a cultura sofreu grande expansão graças à tecnologia e à diversificação da oferta, da produção e da aceitação cultural. Todavia, a evolução do país não foi acompanhada pela escola. A Educação Pública segue empobrecida, desestimulada e desestimulante enquanto todo discurso de melhora da sociedade é pautado justamente nessa Educação, o que só faz recair sobre ela o peso de nunca propiciar a tão esperada melhora. Visamos refletir sobre o papel do professor de literatura quanto a suas possibilidades de atuação dentro da sala de aula diante de um contexto de disseminação de ideais retrógrados, contrários às conquistas sociais e de ataque à Educação. Para além das militâncias particulares, como pode o professor fortalecer os ideais de liberdade e de igualdade tão carentes de defesa e de apropriação por parte do aluno, em especial o marginalizado? Como pode instrumentalizar o discente de conhecimento e de reflexão suficientes à luta por seus direitos, incluindo o direito fundamental à Educação de qualidade? Mais uma vez, nossa aposta recai sobre o texto literário. Entendemos que formar o leitor crítico é o primeiro passo na revolução urgente e primeira do pensamento.

2.3.2. Em diálogo, a escola de hoje e a literatura

Não ignoramos que muitas são as funções do professor de Língua Portuguesa e que as condições de trabalho na escola pública têm de ser revistas imediatamente, compondo todo um conjunto de ações que favoreçam a qualidade do ensino. O que se propõe agora é uma das ações desse conjunto para aquele profissional que compreendeu que a evolução da escola passa também pela evolução de nossas metodologias e dos conteúdos abordados em aula. O texto é potência. Mais do que o explorado em livros didáticos, que muitas vezes o usam como pretexto para mero ensino de gramática ou de valores morais, como condenado por Lajolo (2009) em seu famoso ensaio “O texto não é pretexto”. Revisitando o que postulou anteriormente, a autora afirma:

Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto — autor e leitor — não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada uma vive no momento respectivo da leitura e da

escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção dessas histórias, aliás, que se plasma a função do autor e leitor (LAJOLO, 2009, p. 104).

É defendido que o texto transcende realmente o pretexto para filiar-se ao contexto. A trama de palavras que compõem o texto não é só isso, mas sim uma trama de ideias, de situações de enunciação e de recepção. É explorando toda essa complexa trama que o professor utilizar-se-á da literatura em favor da discussão que descortina o mundo ao aluno. Ouvir o aluno... tarefa difícil e gratificante, mas difícil. Para ela, o educador deve esvaziar-se de seu lugar de condutor e aprender a compartilhar. Esse é o limite em que se difere o professor que suscita o debate produtivo do que impõe sua ideologia em sala de aula. Aula é atravessamento de discursos, de vidas, de ideias. Daí surgem as grandes conclusões. Paulo Freire definiu muito bem essa questão ao dizer que

não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2019, p. 25).

Ora, assim sendo, é impossível ao professor que a história de vida que o define seja excluída de sua prática discursiva, bem como é vedado ao docente tentar calar a história trazida pelo discente ao debate. O objetivo do trabalho textual é dialógico em todos os sentidos, já que constrói, por meio dessas muitas vozes, ideias e discursos coletivamente na troca que se estabelece com o diálogo. Novamente, o contexto ganha a pertinência devida, o contexto do texto, do aluno e do docente, todos se envolvem na experiência literária.

[...] pois é do *texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura, que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com o texto residam no *apagamento* desse contexto. É esta noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores (LAJOLO, 2009, p. 107).

Em “A literatura em perigo”, de Todorov, há um capítulo chamado “O que pode a literatura?”. Nele, há duas narrativas sobre pessoas “salvas” pelo poder da literatura: John Stuart Mill e Charlotte Delbo. Aquele lutou com a depressão a partir da identificação criada com os poemas de Wordsworth, e esta, presa em Paris por

conspirar contra os invasores nazistas, encarou a punição acompanhada pelos personagens de livros, que, sorrateiramente, lhe chegaram às mãos. Ecoando Todorov, que também se confessou sobre sua experiência leitora, é perceptível e objeto de estudo a afirmação de que a literatura permite “dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida” (TODOROV, 2009, p. 76). Desse modo, valhamo-nos desse caráter da literatura para desenvolver práticas que priorizem o texto como fomento à construção da escola como lugar da autorreflexão, do debate, do leitor crítico, do disseminador de ideais positivos à sociedade, da renovação.

Os livros dos quais ele se apropria [o jovem] poderiam ajudá-lo a deixar as falsas evidências e liberar seu espírito. A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica (TODOROV, 2009, p. 80).

A literatura não é doutrina ou teoria, é experiência de diálogo. E, sendo esse diálogo democrático, é libertário, pois provoca a extrapolação advinda do encontro do leitor com o texto. Tal extrapolação permite a ordenação do ser, dita anteriormente. E onde entraria a literatura infantojuvenil? A criança e o adolescente têm as mentes mais capacitadas a realizar uma extrapolação a partir do texto. A eles, a fantasia não parece uma “bobagem superada” com o amadurecimento. A fantasia organiza o eu e, segundo Zilberman, “o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior” (ZILBERMAN, 2009, p. 20), adaptando-o e provocando o autoconhecimento. Entende-se que falar de iniciação literária infantil é falar do lugar ocupado pela criança nas relações sociais, ligando-a às interpretações que faz do mundo ao seu redor, usando o artifício do lúdico, no qual se insere a fantasia, que, do mesmo jeito que organiza sentimentos e pensamentos do autor adulto e do leitor/professor adulto, o faz com a criança.

É importante destacar uma crescente tendência a um retorno à pedagogização da literatura infantojuvenil, como ferramenta de transmissão da “moral e dos bons costumes”. Salientamos que a literatura infantojuvenil não é um subgênero, mas, uma literatura dotada de todas as características do que confere literariedade a um

texto, entretanto, adequada ao leitor infantojuvenil, como afirma Ribeiro (1993), e, por isso, considerada até mais abrangente do que qualquer outra literatura, pois não agrada só a ele. Como literatura que é, a infantojuvenil é escrita artística e livre apesar de todas as tentativas de transformá-la em um lugar de controle e alienação do público jovem, como se devesse ele ser “poupado” da realidade e da criticidade.

Essa tendência atrai os oportunistas e cria “oposição simples entre o escritor que se sente livre para escrever tudo o que quer e uma sociedade que sente que as crianças precisam ser protegidas de tais autores” (HUNT, 2010, n. p.). O fato de ofertar uma literatura crítica e até mesmo realista ao público jovem não significa uma “lavagem cerebral”, até porque a cognição da criança é diferente da do adulto e seria impossível determinar sua recepção ao texto. Obviamente a literatura causa um efeito, sendo este imprevisível e singular. Hunt (2010) afirma que é possível proporcionar o contato da criança com o livro, porém impossível obrigá-la a reproduzir dada forma de pensar.

Para Hunt (2010), é corrente encontrar duas atitudes frente à literatura infantojuvenil: todos podem ser especialistas em livros infantojuvenis e todos estão do “lado do bem”. Da primeira, origina-se a defesa de que às crianças é vedado pensar e, dela, provém a segunda, de que é possível que exista algum posicionamento neutro nos discursos de escritores, pais, políticos etc. Assim, não se percebe que é impraticável o discurso apolítico e que, quando este se apresenta, na verdade, mascaram-se ideologias ocultas. Não há limite para as discussões ou para os temas, há sim que se ter uma preocupação com a abordagem. É necessário um planejamento que considere a quem se dirige aquele texto e a quais objetivos, observando que isso serve como norteador, porém não limitador do trabalho. O docente não precisa se prender aos renomados teóricos para tratar de assuntos importantes, a literatura infantojuvenil instrumentaliza e fomenta qualquer discussão desde que haja um planejamento rigoroso, claro e afastado do objetivo pedagógico, muitas vezes, o único trabalhado com o texto literário infantojuvenil.

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2009, p. 78).

2.4 SOBRE DEMOCRACIA, DIALOGICIDADE E A VOCAÇÃO DO “SER MAIS”

Um trabalho que se propõe democrático não pode furtar-se ao diálogo. O dialogismo é tema corrente na obra de Mikhail Bakhtin e recorreremos a ele para chegar à dialogicidade freiriana, que permeia prioritariamente estas linhas. O diálogo bakhtiniano é histórico-cultural-socialmente produzido, ultrapassando a mera ideia de interação verbal, é arena de comunicação verbal de qualquer tipo. Isto é, o dialogismo pressupõe que várias vozes se intercalam no processo comunicativo, demonstrando tendências ideológicas e influências histórico-cultural-sociais, que estejam presentes nessa comunicação. A partir da compreensão dessas ideologias e influências, a recepção, que participa do contexto enunciativo do outro, torna-se ativa e interativa na medida em que incorpora o discurso do outro no discurso do eu. Mesmo que a comunicação seja particular e individual, esses muitos discursos estão presentes no discurso formulado pelo eu. Comin (2014) afirma que o discurso individual ileso do discurso do outro é engano, já que “a presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo que pressupõe o relativismo da autoria individual” (COMIN, 2014, p. 250).

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, [1929]1986, p. 132).

Desse modo, o enunciado é concebido como ideológico, responsivo, vivencial e contextual, uma vez que ele se faz dialogicamente na consideração da contrapalavra que se espera do outro participante da enunciação, que é atividade interativa e social compartilhada entre os interlocutores. Assim, um ser se reflete no outro, constituindo-se na constante interação com o outro, seus contextos, suas premissas ideológicas, suas entonações etc. Esclarecidos os princípios do dialogismo bakhtiniano, avançamos à dialogicidade freireana, que embasa a superação da educação bancária, abandonando a contradição educador-educandos quando da tomada de consciência de que os atores do processo

educacional são educador-educando com educando-educador, formando-se mutuamente a partir da contrapalavra do outro, da leitura de mundo do outro e do contexto em que se inserem, o que torna ambos sujeitos do processo educacional, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 96).

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 2019, p. 97).

A concepção de educação bancária prevê que são os educandos receptáculos a serem preenchidos de conhecimento pelo educador, o narrador de uma realidade estática e alheia à vivência do aluno. Para Freire (2019), essa palavra é oca, alienante e alienada, uma vez que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’” (FREIRE, 2019, p. 80), crendo que quanto mais enche os “receptáculos”, melhor será o professor e quanto mais passivamente se deixam encher, melhores serão os alunos. É por conta desse sistema de “depósitos” que essa educação é chamada “bancária” e, portanto, mantenedora do *status quo*, pois não fomenta a transformação. A educação democrática se efetiva no fato de que os indivíduos, tendo seu direito à contrapalavra respeitado, percebem-se protagonistas do processo educacional dialógico e humanizador de que são parte, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo” (FREIRE, 2019, p. 115).

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2019, p. 86).

Para Freire (2019), humanização e desumanização são possibilidades dos homens. Entretanto, somente a primeira, é a vocação ontológica do homem, a busca do seu “ser mais”. Essa vocação humanizadora é negada na injustiça social e na exploração por parte dos opressores, mas, por sua vez, suscita o anseio de transformação nos oprimidos. Emerge daí o papel pedagógico no processo libertário, sendo preciso que o oprimido se reconheça enquanto oprimido e se conscientize de seu potencial de “ser mais” para sê-lo.

Esta [luta pela humanização] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2019, p. 41).

Em detrimento da concepção bancária e da desumanização do “ser menos”, Freire propõe a educação problematizadora, preconizando que, na medida em que se problematiza o mundo e os educandos no mundo, maiores são os desafios criados (o que, na educação bancária era aceitação passiva). Sentir-se desafiado é sentir-se envolvido no processo de superar o desafio, que é dele e de todos. O conhecimento construído na educação problematizadora deixa de ser conteúdo fixo e passa a ser problema suscetível à crítica e à desalienante transformação (FREIRE, 2019).

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2019, p. 95).

A palavra verdadeira, segundo Freire (2019), é a ação-reflexão, a palavra práxis. Desse modo, defende-se que a palavra que é ressignificada na ação e na reflexão ganha verdade, assumindo sua potência transformadora de realidades. A melhor forma de apreender criticamente a realidade circundante é o diálogo, o enxergar-se no outro e com ele estabelecer a troca que ocasiona a construção mútua. Os envolvidos no projeto da transformação de suas realidades e, conseqüentemente, de humanização necessitam ver-se incluídos no todo e solidarizar-se no diálogo com ele. O professor promotor dessa proposta educacional também se enxerga como parte desse todo, identificado na luta com ele e, sendo libertadora, essa

prática nega a ideia de depósito de conhecimento passivo no aluno. A educação bancária atende à dominação, enquanto a problematizadora, à libertação. Na dialogicidade verdadeira, os sujeitos dialógicos “aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela” (FREIRE, 2019, p. 59).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 O MUNICÍPIO DE SERRA – ES

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou, no Censo de 2010, no município de Serra, 409.267 habitantes, mas estima-se que, em 2018, o número seja de 507.598 habitantes, sendo o segundo mais populoso do Espírito Santo. Em 2016, a média salarial era de 2.6 salários mínimos, e o PIB per capita R\$37.088,81. A proporção de pessoas ocupadas (empregadas) em relação à população total era de 27.6%. Dentro do estado, Serra ocupava a posição 4 de 78 com relação à média salarial. Comparando-se com cidades do país todo, ocupava a posição 406 de 5570.

O IDEB de 2015 deu nota 5.3 aos alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade. Enquanto, para os alunos dos anos finais, 3.8. Ao se comparar com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais ocupava a posição 59 de 78. Observando-se a nota dos alunos dos anos finais, a posição era 63 de 78. A taxa de escolarização foi de 96.9 em 2010 para pessoas de 6 a 14 anos. Isso colocava o município na posição 57 de 78 dentre as cidades do estado e na posição 3751 de 5570 dentre as do Brasil (IBGE, 2019, n.p.).

3.2 A ESCOLA EMEF MARIA ANSELMO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Anselmo iniciou seu funcionamento sob o nome de EMEF Alterosas, abrangendo somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1996 a 2012, quando, atendendo a solicitações da comunidade e, pelo Decreto Nº 7015, de 11 de maio de 2012, passou a operar das séries iniciais às séries finais do Ensino Fundamental, já rebatizada de EMEF Maria Anselmo e em novo e mais amplo prédio, sendo inaugurada pelo então prefeito Sérgio Vidigal. A escola recebe esse nome em homenagem à primeira

moradora do bairro, Maria Anselmo, pessoa muito popular e querida pela comunidade, que assim decidiu pelo batismo da escola.

De acordo com o descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino, datado de 2014, ela é situada na rua Fortaleza, S/N, bairro Alterosas, Serra – ES, CEP 29167-016 e CNPJ 04.455.584/0001-40. Sua comunidade escolar é composta por alunos e pais, moradores dos bairros Alterosas, Nova Zelândia, Morada de Laranjeiras, Colina de Laranjeiras, Maringá, Vila Nova de Colares e Feu Rosa. A Entidade Mantenedora é a Prefeitura Municipal de Serra – ES, o terreno é composto de dois lotes de 650 metros aproximadamente e o prédio possui:

- 5 salas de aulas;
- 1 sala de pedagogo;
- 1 sala de professores;
- 1 banheiro para funcionários;
- 4 banheiros para alunos;
- 1 biblioteca (em função de sala de aula);
- refeitório;
- 1 sala de diretor;
- 1 sala de secretária;
- 1 cozinha;
- 1 pátio coberto em função de refeitório;
- 1 sala de informática;
- 1 dispensa;
- 1 depósito de merenda;
- 1 sala de material pedagógico;
- arquivo / depósito de material de limpeza;
- 1 laboratório de Ciências / Artes.

Creemos ser importante observar que as salas de Informática das escolas municipais de Serra não têm sido utilizadas devido à ausência de profissionais contratados para tal função. Contamos com recursos materiais básicos, como computadores, impressoras, mobiliário, bebedouros, eletrodomésticos, televisões,

data show, amplificador e microfone. Já como recursos humanos, a escola registra no PPP:

- 17 Professores;
- 2 coordenadores;
- 2 pedagogos;
- 2 auxiliares administrativos;
- 5 auxiliares de serviços gerais;
- 2 merendeiras;
- 1 secretário;
- 1 diretor.

A unidade de ensino possui Conselho de Escola constituído e rigoroso regimento. Chamou-nos atenção inclusive uma sessão dedicada exclusivamente sobre o problema do *bullying*, mostrando uma instituição preocupada com as questões da atualidade. Por várias vezes, o PPP reforça essa preocupação, destacando, por exemplo, a necessidade de adaptação dos docentes à geração bem informada sobre o meio digital com a qual trabalha.

A instituição de ensino localiza-se na zona urbana, sendo de fácil acesso e possuindo linha regular de ônibus. A comunidade é caracterizada como carente, composta de famílias com 2 a 5 filhos. Grande parte das famílias trabalha com serviços domésticos, no Centro Industrial de Vitória (CIVIT) ou mesmo no comércio da região, ocasionando um desnível socioeconômico entre esse público. A maioria dos pais possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, é católica, oriunda do próprio Espírito Santo, de Minas Gerais e Bahia.

Percebe-se nos discentes baixa autoestima e falta de perspectivas, ao passo que também uma falta de participação da família na vida escolar de seus filhos, ponto a ser aprimorado segundo o PPP. Em conversa com a pedagoga, funcionária efetiva da escola desde 2012, tivemos a informação de que a clientela se constitui de alunos dedicados, educados e carinhosos e de um percentual de alunos em situação de defasagem idade-série. Concluimos, por meio da comparação entre

nossa experiência docente e os dados coletados, que o panorama traçado aqui é bastante característico da realidade observada na maioria das escolas serranas e que muito se há de fazer para contribuir com a evolução desses alunos.

Nota-se no Projeto Político Pedagógico da EMEF Maria Anselmo uma preocupação recorrente com a formação transformadora do cidadão. Em suas primeiras linhas lê-se “A Escola compromissada com a formação do cidadão tem que estabelecer uma visão transformadora e não somente produzir educando para o sistema capitalista.” (EMEF MARIA ANSELMO, 2014, I.1). Já em sua apresentação/justificativa observa-se esse compromisso da instituição, o que vem ao encontro da proposta deste projeto, focado na formação do leitor crítico e do cidadão consciente sob o viés do tema urgente da democracia.

Esta Proposta Pedagógica foi elaborada com a finalidade de contribuir para a melhoria e o desenvolvimento de uma educação com potencialidades físicas, mental e intelectual, para que os educandos possam enfrentar o mundo como cidadãos participativos, reflexivos, críticos e autônomos, conhecedores dos seus direitos e deveres, conscientes no seu papel na sociedade.

Buscamos através da democracia a participação de todos os segmentos: pais, educandos, professores, funcionários, direção e especialistas (EMEF MARIA ANSELMO, 2014, I. 2).

“Enfrentar o mundo” (EMEF MARIA ANSELMO, 2014, I. 2): o que planejamos, ensinamos ou discutimos que não tenha esse propósito? Aparelhar o aluno para se formar esse cidadão crítico, reflexivo, participativo, autônomo e responsavelmente atuante na sociedade em que vive é tudo o que nos move a educar e nos norteia quanto à aplicação deste projeto.

A pesquisa foi feita com os alunos do 6ºA, da EMEF Maria Anselmo, em Serra – ES. Os 33 alunos, em sua maioria, regulam em idade e série, residem no bairro da escola e foram selecionados para o projeto por terem a idade julgada adequada às propostas de leitura e ainda por crer serem eles, no início do ensino fundamental II, o público ideal para lançarmos as bases de uma educação para a democracia.

É importante esclarecer que me encontro em regime de lotação provisória no município de Serra, assim, a designação para a escola em que o projeto foi implementado somente foi determinada no fim de 2018. Fato esse que carece de

reflexão por significar uma descontinuidade dos projetos pretendidos. Professores em lotação provisória podem mudar de localização todos os anos, o que dificulta a continuidade de projetos. É consenso que um projeto a longo prazo em que alunos, professores, gestão e comunidade se conhecem bem é um projeto melhor sucedido.

Espera-se, com os dados relatados, que entendamos um pouco sobre o município de Serra e sobre os sujeitos envolvidos nesta empreitada para que se viabilize um projeto educacional ancorado nessas informações, mas principalmente na realidade com a qual lidamos diretamente, expressa pelos nossos alunos em sua vida com as exigências da escola, em suas preferências e dificuldades de aprendizagem e, por fim, em sua produção.

3.3 A METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada é qualitativa, por focar-se no processo experienciado pelos sujeitos, e tem seu método pautado pela pesquisa-ação, uma vez que ela pressupõe a inserção do pesquisador no contexto do sujeito observado, ultrapassando os limites da observação de dados coletados à distância, que omitem informações somente perceptíveis à experiência compartilhada e propõe a ativa inclusão dos participantes na construção das experiências e dos resultados.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Como afirma Thiollent, a investigação por pesquisa-ação se desprende do modelo acadêmico e burocrático, isso é exatamente o que uma pesquisa nascida do mestrado profissional não é. É exigido de nós o vínculo com a instituição pública de forma que os objetos de pesquisa, as práticas e os resultados se deem no chão da escola pública e retornem a ela, uma vez que nos mantemos vinculados. Mais do que a identificação de problemas, visamos à construção coletiva das análises e

soluções com todos os participantes-alvo, em nosso caso, os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, da EMEF Maria Anselmo. Participar, tendo “algo a dizer e a fazer” (THIOLLENT, 2011, p. 21) não tem valor mensurável na idealização de um novo projeto que viabilize a voz do aluno enquanto sujeito ativo no processo democrático da Educação. A pesquisa-ação dá ao pesquisador um papel de agente transformador da realidade em que se insere mais do que o de mero observador e registrador. Assim, em interação constante, pesquisadores e participantes são sujeitos no processo de compreender e agir na situação social pesquisada, havendo um acompanhamento de toda ação dos atores, fato esse somente permitido porque se insere o pesquisador na realidade pesquisada. Com tudo isso, amplia-se o conhecimento do pesquisador e ainda a consciência dos envolvidos. Para Thiollent, seriam aspectos a configurar uma pesquisa-ação:

- a) Uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Esta pesquisa tem em vista estabelecer uma estratégia de trabalho para a formação do leitor crítico no ensino fundamental quanto à noção de democracia por meio da leitura de literatura infantojuvenil, da discussão coletiva e de variadas produções textuais e lúdicas. Deu-se o trabalho usando a aplicação de uma sequência de atividades, que compõem o “kit Jovem Democrata”, que desejamos que sirva de orientação ao docente interessado em trazer esse tema para sua sala de aula. A coleta de dados se dá pela observação e interação constantes com os participantes e é verificada nas produções textuais e nas construções coletivas realizadas a partir das leituras feitas. Dessa forma, realizamos aplicação de questionário, aplicação das oficinas de atividades, registro escrito e fotográfico, avaliação das produções textuais e das interações

coletivas observadas para análise e obtenção de dados que demonstrassem a eficiência do “Kit Jovem Democrata” no que concerne à resolução de nosso problema de pesquisa: como trabalhar a noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental? Entendemos que a interpretação dos dados se deu pela observação analítica de toda a prática do projeto e de toda a interação entre os alunos e deles com o professor-pesquisador, que, por sua vez, ressignifica o produzido à luz das teorias científicas em que se baseia e dos objetivos propostos.

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 152).

Iniciamos com a aplicação de um questionário anônimo e individual para os alunos que possibilitasse conhecer um pouco sobre seus gostos, saberes e opiniões, informações que pudessem ser relevantes quanto ao mote do projeto. A análise dos dados coletados com esse questionário permitiu um direcionamento mais específico das atividades propostas aos educandos. A partir das respostas analisadas, foi revisto o percurso pretendido para as atividades e definida sua aplicação. Dos 33 alunos da turma, 26 responderam ao questionário. As perguntas e suas respostas são descritas a seguir:

Para responder SIM ou NÃO:

- 1) Você gosta de ler
Sim: 25 / Não: 1
- 2) Você acha importante refletir e debater sobre assuntos variados em sala de aula?
Sim: 22 / Não: 4
- 3) Para você, vivemos num país onde as opiniões e as vontades de todos são respeitadas igualmente?
Sim: 4 / Não: 22

Para escolher uma alternativa:

- 4) Quem seria o responsável por assegurar o direito igualitário de todos?
 - a) O Governo / 13 ocorrências

- b) A Justiça / 4 ocorrências
 - c) A família / 0 ocorrências
 - d) Todos / 9 ocorrências
- 5) Escolha uma palavra que represente melhor o que você entende por democracia:
- a) Voto / 3 ocorrências
 - b) Direito / 6 ocorrências
 - c) Igualdade / 4 ocorrências
 - d) Governo / 3 ocorrências

Dos resultados obtidos pelo questionário, primeiramente, perceber o gosto dos discentes pela leitura reafirma para nós a potência da leitura crítica do texto literário para este trabalho. Ter quatro alunos não entendendo como importante o debate de assuntos variados em sala de aula nos faz perceber como ainda resiste uma visão de que a tarefa docente se limita ao ensino de conteúdos curriculares básicos, no nosso caso, conteúdos linguísticos e literários. Somente 4 alunos concordaram que vivemos num país onde as opiniões e as vontades de todos são respeitadas igualmente. O aluno da periferia, mais do que a maioria, sente no cotidiano esse desrespeito, e os meus demonstraram enxergarem-se criticamente diante desse panorama de desigualdades. No decorrer do projeto, essa criticidade mostrou-se fundamental e tentamos ao máximo explorar todo esse potencial. Julgamos que, na pergunta 4, o mais pertinente seria escolher a alternativa “d”, e percebemos que a maioria liga diretamente ao governo o papel de mantenedor dos direitos, o que não é equivocado, especialmente para uma geração que já nasceu na democracia e que, talvez, precise ser educada para valorizá-la bem como as lutas que são premiadas com ela e deva compreender que essa luta não permeia somente os livros de História, porém sendo diária e constante é luta de todos nós até porque carece ser transportada dos papéis para a realidade da sociedade como um todo. Na pergunta 6, a maioria apreende melhor a noção de democracia como um direito, o que era a nosso ver a resposta que melhor abarcaria a ideia, todavia, não havia aqui nenhuma resposta considerada em desacordo. As duas últimas questões serviriam para um maior entendimento nosso quanto ao conhecimento prévio dos educandos quanto à temática principal deste projeto. Notamos, a partir de toda a análise, que se tratava de um público leitor, crítico, percebedor do mundo

circundante e possuidor de ideias acerca da democracia cheias de potencial. Assim, demos seguimento ao planejamento das oficinas.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2019, p. 43).

A partir da identificação do problema de pesquisa e do reconhecimento de nosso público-alvo, estratégias foram criadas. Portanto, a pesquisa possui cinco etapas: idealização do projeto, investigação prévia do ambiente e dos participantes, aplicação das oficinas, verificação dos dados obtidos e divulgação dos resultados.

Propõe-se que todas as atividades partam da leitura do texto literário, selecionado da literatura infantojuvenil e de tema que dialogue com o assunto alvo deste projeto: a democracia. O levantamento dos títulos usados nas oficinas vem de sugestões e de pesquisas sobre o assunto. A posterior leitura dos livros escolhidos revelou um encadeamento temático entre eles, o que criou uma sequência lógica entre as atividades propostas.

O eixo temático trabalhado nas oficinas apresenta uma introdução ao tema de modo leve no primeiro livro, uma conceituação do princípio da democracia com o segundo, um exemplo real de não democracia e suas consequências no terceiro e, no último, um encerramento esperançoso para uma história que se inicia com um ditador irresponsável, mas termina com uma solução construída conjunta e democraticamente.

As leituras seguiram o modelo proposto por Isabel Solé (1998), que institui a leitura em três etapas: atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Desse modo, na pré-leitura, dá-se vazão às inferências feitas pelo aluno e ativam-se os conhecimentos prévios dele sobre o livro, seus elementos, autor etc., fazendo uma apresentação e uma espécie de pré-exploração do livro. Durante a leitura, o aluno confirma ou não suas hipóteses, que se fazem e refazem, construindo um resumo

e uma interpretação contínua. Por fim, as atividades devem retomar o texto, favorecendo sua compreensão total a partir de um modelo interativo de leitura.

Nesta compreensão [interativa] intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias [sic] e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia [sic] na informação proporcionada pelo texto e na nossa bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Feitas as leituras, parte-se para um momento de discussão coletiva acerca do livro lido e de suas repercussões. O momento agora é de troca de ideias, vivências e opiniões entre alunos e professor. Minha experiência docente faz com que incentive cada vez mais esses momentos por perceber o quanto o discente tem a crescer como sujeito crítico na participação desses diálogos. Por isso, como Candido, acreditamos que o texto literário deve ser explorado como potencializador do desenvolvimento da criticidade do aluno quanto ao próprio texto e, mais ainda, quanto à realidade que o circunscreve.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, [sic] mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2017, I. 5).

Após as discussões, toda essa organização e reorganização de reflexões sobre o texto e o mundo real é externada pelo aluno nas produções, consequência das duas etapas anteriores. Proporcionar ao educando a produção textual e lúdica que se segue significa reforçar nele seu caráter de sujeito desse processo educativo. Entendemos que essa estrutura de atividades baseada na tríade “leitura > discussão > produção” aproxima o texto literário do leitor, oportunizando um diálogo entre os dois, em que a voz de um ressoa na do outro. Um texto que fale à vida de seu leitor nunca mais será enxergado por este como distante, acabado e

propriedade de quem o escreveu. Essa conexão de texto e leitor proporciona esse “papel ordenador” (CANDIDO, 2017, l. 5), que, por sua vez, é o que permite a apropriação do texto ao ponto de fomentar a autoria e a autonomia do leitor feito autor a partir desse conjunto de ações.

Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares (PCN, 1998, p. 40-41).

Entendemos que nossa proposta de oficinas vai ao encontro do indicado pelos PCN no que se referem ao trato com temas transversais por estes considerarem o texto em seu contexto de produção e leitura, como portador de outras vozes que o perpassam e como representações de mundo “[...] são conteúdos da área (Língua Portuguesa) os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo” (PCN, 1998, p. 40). Em resumo, são assuntos tratados nas oficinas:

- Leitura;
- gêneros textuais “poema”, “diário pessoal” e “debate regrado”;
- interpretação textual;
- produção textual;
- argumentação.

Os procedimentos metodológicos foram:

- exposição acerca dos gêneros textuais;
- leitura de livros de literatura infantojuvenil;
- discussão coletiva;
- produção textual verbal e não verbal, oral e escrita;
- reescrita;
- socialização do produzido.

Recursos materiais:

- quadro branco e pincéis;
- televisão;
- livros de literatura infantojuvenil;
- folhas para produção textual;
- cronômetro;
- barbante para varal de poemas;
- jogo “Democracia em Jogo”.

As oficinas se fundam na proposta de sequência didática idealizada por Zabala (1998, p. 18), constituindo-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Estas preveem ações reflexivas que partem do planejamento, aplicação e avaliação. Apesar de Zabala prever abordagens metodológicas fixas referentes à tipologia dos conteúdos e acreditarmos que tais conteúdos interagem, mesclando-se nas mais variadas propostas educativas, o conceito de sequência didática dele mostrou-se o mais pertinente a este projeto, uma vez que atende a todos os conteúdos que se pretenda abordar. Entendemos que o trabalho empreendido aqui é diversificado, não se prendendo somente à leitura, como em Lerner, ou ao aprendizado acerca dos gêneros textuais, como em Dolz, Noverraz e Schneuwly. Encadeando diferentes atividades no decorrer de uma unidade didática, é possível analisar as intervenções feitas nessas atividades e sua atuação no alcance dos objetivos pretendidos. (Zabala, 1998).

Selecionaram-se os gêneros textuais “poema”, “diário pessoal” e “debate regrado” por serem já utilizados em nossa prática docente com bons resultados e por crermos que dialogam bem com os livros escolhidos e com os objetivos deste trabalho. O lirismo do poema faz-se instrumento da expressão das individualidades e emoções, usando o tema das cores na primeira oficina, que usa o livro “Quando as cores foram proibidas”. Na segunda, o diário pessoal traz ares de realidade ao tema da democracia para que este não corresse o risco de parecer fictício e distante demais aos educandos, dialogando com o livro “A democracia pode ser assim”. Já na terceira, o debate regrado visa expandir o poder argumentativo, o respeito e o

preparo para as variadas opiniões que germinam no terreno da democracia, haja vista partirmos da leitura da história real de Malala Yousafzai e aprendermos com ela a importância da defesa de direitos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, esclareço que falar da experiência de aplicação do produto educacional torna impossível a impessoalidade desta etapa da dissertação sob o risco de que forçá-la dê um tom distante e inverossímil a este texto. É tudo tão próximo e tão arraigado a mim como profissional e pesquisadora, que a personalidade invade todo este discurso.

4.1 PEDAGOGIA AFETIVA

É preciso salientar o quanto é essencial a pedagogia afetiva em nossas práticas, principalmente quando se empreende um projeto tão grande quanto o que descrevemos aqui. O mestrado me proporcionou muitos aprendizados, mas o mais significativo deles veio da materialização do que aprendi com a pedagogia afetiva em sala de aula e isso quem me ensinou foram os meus alunos. Freire afirma que ensinar exige essa afetividade porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25).

Significa, de fato que, a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2019, p. 138)

“A afetividade não se acha excluída de cognoscibilidade” (FREIRE, 2019, p. 138). Desse modo, assevero que é impossível uma Educação de qualidade surgir de um ambiente não democrático, não afetivo, não significativo, em que não se respeite o educando em sua natureza, em seu contexto e em sua humanidade como sujeito do processo educativo e, como humano, dotado da capacidade de ser afetivo e necessitado de receber afeto. Importa dizer que Freire não confunde a pedagogia afetiva com permissividade ou violação dos limites da atuação docente, o ser professor não nos obriga o apego a todos os alunos do mesmo modo, como algo mecânico, mas nos obriga, sim, à coragem da abertura à afetividade de modo que

alunos e professores se reconheçam nos objetivos comuns que partilham, assim, conseguimos mais profícua e facilmente trilhar juntos a jornada que nos vincula (FREIRE, 2019).

Percebi a urgência de falar sobre o tema por estar certa de que investir no vínculo afetivo serviu de preparação para tudo que transcorreria no projeto. Afinal, sem o empenho e a sensação de pertencimento dos alunos alvo da aplicação deste produto, os resultados seriam outros.

4.2 CRONOGRAMA

Definidos os objetivos e a metodologia a utilizar, foi traçado um plano de execução para aplicação das oficinas e consequente coleta dos dados de que trata este capítulo. Inicialmente pretendia que as oficinas se dividissem ao longo dos três trimestres. A primeira oficina se daria no primeiro trimestre; a segunda e a terceira, no segundo trimestre e a quarta, no terceiro trimestre. Entretanto, a prática mostrou-se diferente do planejamento inicial. As demandas do professor-pesquisador em meio a aulas presenciais no Profletras, planejamento e execução do projeto e atividades pedagógicas curriculares ganharam espaço aqui para ajudar a explicar a execução deste cronograma. Em 2019, a regência de cinco turmas era de minha responsabilidade (uma turma de 6º ano, duas turmas de 7º ano, uma turma de 8º ano e uma de 9º ano). A escola é extremamente movimentada quanto a eventos e datas comemorativas, foram sete feriados; sete dias de recesso em julho e doze dias de formação, reuniões e afins. É importante dizer que, para mim, foi prioridade criar um vínculo forte com esses alunos em especial por realmente acreditar numa pedagogia afetiva como dito anteriormente. Assim, em todos os momentos de eventos e atividades diferenciadas, julguei imprescindível me envolver com eles. Foi também prioridade que o conteúdo programático dos discentes não fosse prejudicado pela aplicação deste produto. Apesar de ser consenso entre nós de que este projeto era de mim para eles e deles para mim, acredito ser injusto que meus alunos tivessem mais aulas dedicadas ao projeto do que o limite que estabelece o crucial à aquisição dos demais conhecimentos pertinentes ao 6º ano. Em meio a toda essa dedicação dada ao 6º ano, cri igualmente injusto que as outras

turmas minhas fossem excluídas de uma prática docente semelhantemente empenhada. Ou seja, havia muito a se pensar e a se fazer.

Seguindo o calendário escolar dividido em três trimestres, iniciamos em 17 de abril e concluímos em 11 de dezembro, somando 33 aulas de aplicação distribuídas no decorrer dos trimestres, com as oficinas 3 e 4 passando ao terceiro trimestre.

- Oficina 1 – É proibido proibir: 17/04/2019 a 15/05/2019 (1º trimestre).
- Oficina 2 – Conceituando: 19/08/2019 a 04/09/2019 (2º trimestre).
- Oficina 3 – Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo: 03/10/2019 a 24/10/2019 (3º trimestre).
- Oficina 4 – Todos juntos: 28/10/2019 a 11/12/2019 (3º trimestre).

Descrição ao longo dos meses:

Abril e maio

- 17/04: questionário de pré-aplicação;
- 22/04: conceituação do gênero textual “poema”;
- 23/04: leitura de “Quando as cores foram proibidas”, de Monika Feth, e início da discussão sob orientação das atividades de pós-leitura
- 24/04: continuidade da discussão;
- 25/04: término da discussão;
- 02/05: produção da 1ª versão do poema, sob o tema “minha cor favorita e o mundo sem ela”;
- 06/05: produção da ilustração para o poema;
- 15/05: produção da 2ª versão com base nos apontamentos revisionais feitos.

Agosto e setembro

- 19/08: conceituação do gênero “diário pessoal” com exercícios do livro didático;
- 20/08: conceituação do gênero “diário pessoal” com a revisão do exercício e sistematização do gênero;
- 26/08: Leitura de “A democracia pode ser assim”, da Equipo Plantel e início da discussão sob orientação das atividades de pós-leitura;
- 27/08: continuidade da discussão;
- 28/08: produção da 1ª versão da página de diário pessoal, sob a proposta de que relatassem uma situação em que se observasse o exercício da democracia ou a falta dela, sendo esses relatos verídicos ou não;
- 29/08: continuidade da produção textual;
- 04/09: produção da 2ª versão com base nos apontamentos revisionais feitos.

Outubro, novembro e dezembro

- 03/10: conceituação do gênero “debate regrado” e explicação das regras para o debate que faríamos;
- 07/10: leitura de “Malala: pelo direito das meninas à educação”, de Raphaële Frier, e início da discussão sob orientação das atividades de pós-leitura;
- 08/10: continuidade da discussão;
- 09/10: término da discussão;
- 10/10: reuniões dos grupos para organização dos debates;
- 16/10: continuidade das reuniões;
- 17/10: término das reuniões;
- 21/10: 1º debate regrado sob o tema “direitos iguais para homens e mulheres”;

- 22/10: 2º debate regrado sob o tema “Malala foi uma heroína”;
- 23/10: 3º debate regrado sob o tema “Malala deveria ter se posicionado”;
- 24/10: autoavaliação coletiva;
- 28/10: leitura de “O rei que não sabia de nada”, de Ruth Rocha, e início da discussão sob orientação das atividades de pós-leitura;
- 29/10: continuidade da discussão;
- 30/10: término da discussão;
- 04/11: elaboração dos mesmos grupos formados para o debate regrado de legendas possíveis ao jogo “Democracia em Jogo” baseados em todas as leituras e discussões realizadas até então;
- 05/11: continuidade da elaboração;
- 18/11: Votação das legendas para integração ao jogo;
- 11/12: exposição final dos poemas, sob o título “A democracia das cores”; das páginas de diário pessoal, encadernadas sob o título “Democracia diariamente” e apresentação do jogo “Democracia em Jogo” para utilização dos alunos-produtores.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

4.3.1 Oficina 1: É proibido proibir¹

¹ Verso da canção “Ambiente de festival”, de Caetano Veloso. Importa salientar que entendemos nesse verso não só seu conteúdo contra a proibição, mas também a contradição que há nessas palavras a partir do momento em que a liberação total se daria por meio justamente de uma proibição. Ou seja, toda liberdade é de certa forma limitada porque, em sociedade, todas as liberdades devem encontrar lugar.

Usando o tema “A democracia por meio do direito de ser livre”, iniciamos a aplicação desta oficina em 22 de abril com a sistematização e exemplificação do gênero poema feita no quadro e oralmente. Todas as etapas do projeto foram realizadas na sala de aula do 6ºA por não haver na escola outro espaço adequado. Primeiramente, organizamos a sala e expliquei o que aconteceria, fantasiando-me de palhaça. Foi necessário que me posicionasse no fundo da sala ao lado do televisor de modo que pudesse ser vista e fazer a contação da história ao mesmo tempo. Mostrando a capa do livro, perguntei se entendiam o porquê da minha fantasia e muitos fizeram a ligação com as cores. Os alunos não conheciam o livro, mas inferiram o assunto por conta do título, observando também que eram cores um pouco pálidas e que o rei na capa parecia gentil e amado. Foram assim executadas as atividades de pré-leitura.

Utilizando a projeção do livro escaneado na televisão para melhor visualização, foi feita a leitura em meio a comentários, esclarecimento de vocabulário, aspectos da história e das ilustrações. Destaco este item do livro como potente por não serem meras ilustrações do narrado, mas desenhos com ideias mais complexas a serem interpretadas em consonância com o texto verbal. Para Camargo, “a ilustração não deve explicar o texto. É preciso haver um *encontro*, como, no teatro, entre texto, cenário, figurinos, iluminação, movimentação dos atores etc. [...] A ilustração não deve ilustrar o texto, mas dialogar com ele” (CAMARGO, 1991, p. 19).

Durante a leitura foi interessante os alunos comentarem que as cores nunca poderiam ser proibidas porque até o preto e o branco eram cores, entendi essa fala como símbolo de resistência. Eles gostaram do livro e foram bastante receptivos com a atividade como um todo.

Nas atividades de pós-leitura, eles exprimiram gosto pelo livro lido, perceberam que previram corretamente o que ocorreria no enredo e disseram que lutariam caso algo semelhante acontecesse aqui. Perguntei o que teria a ver a história com a democracia e me responderam que tinha a ver com política. Achei pertinente expandir esse conceito de política, perguntando se política era somente o que os políticos (como cargos políticos) faziam. Percebemos que há política envolvida em tudo, especialmente em um espaço público como nossa escola.

Assim, começamos a construir um conceito para democracia. Assumimos como nosso conceito de democracia: o direito igual para todos em que todos têm direito à opinião. Desse modo, também discutimos sobre o conceito de voto envolvido numa democracia. Questionei se havia democracia na história lida e todos foram categóricos em afirmar que não já que o segundo presidente não ouvia ninguém e negava os direitos dos súditos. Os educandos perguntaram se o contrário de democracia seria uma república, falamos sobre outras formas de governo e sobre ditadura. Eles se chocaram em saber que a ditadura brasileira foi há tão pouco tempo e lembraram lastimavelmente dos que ainda hoje a defendem. Vejo com muita relevância esse dado, pois, muitas vezes os conhecimentos de História se relacionam com o educando de maneira tão distante ou pouco vívida que os fatos históricos beiram a parecerem ficcionais.

Em meio a esses exemplos antidemocráticos, o que mais chamou minha atenção foi a menção deles à segregação racial norte-americana e a vinculação feita por eles entre as cores proibidas no livro e as várias etnias vítimas de racismo. Ao comentar que esses alunos foram além das minhas expectativas, de modo algum os subestimava. Entretanto nunca pensei nessa associação até este momento coletivo de construção e, mais uma vez, Paulo Freire foi lembrado nessa aprendizagem múltipla aqui exemplificada. Isso ocorreria inúmeras outras vezes durante o projeto (FREIRE, 2019). A igualdade virou assunto predominante no que toca a democracia e foi debatida em todas as suas expressões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de credo etc. A importância que eles delegaram à democracia a partir dali foi regozijante para quem idealizou essas oficinas.

Quanto à relação com a canção “Aquarela”, de Toquinho, e a proposta de produção textual entenderam ter total ligação com o livro, uma vez que falava de cores e de um mundo que descoloria. Fomentei a reflexão do descolorir significar a morte e todos concordaram. Um aluno relacionou a perda das cores à tristeza que o segundo presidente pretendia para controlar aquele reino, já que se tratava de um egoísta, único detentor de tudo que era bom e belo. Salientei que um povo triste seria um povo fraco e eles concordaram porque os cidadãos não lutavam, lembrando que o governante criou inclusive um muro que o separava do povo. Foi constatado por eles que o gênero “canção” e o gênero “poema” eram parecidos em estrutura e conteúdo lírico. Por fim, os textos serviram de base à produção dos

poemas em que os educandos discorreriam sobre suas cores favoritas e seus significados a partir da proposta “minha cor favorita e o mundo sem ela”.

Os alunos apresentaram ainda muitas dificuldades quanto ao gênero textual, especialmente no quesito estrutura e careceram de orientação constante. As produções foram efetivadas em uma folha específica, que, levada à revisão, posteriormente, serviu à produção da versão final em conjunto com a ilustração dos poemas que eles realizaram. Apesar da revisão, aspectos gramaticais ou radicalismos estruturais não foram priorizados aqui, pois o objetivado era a externalização de tudo construído até então.

O momento de exposição tinha o tema “A democracia das cores” e nele pretendeu-se que as singularidades quanto às cores fossem expressas democraticamente, reforçando a importância do direito igualitário a todos em suas diferenças e opiniões. Várias foram as bonitezas que compuseram o varal de poesia montado na sala de aula em 11 de dezembro, na culminância do projeto.

4.3.2 Oficina 2: Conceituando

A segunda oficina tem o tema “do texto literário ao conceito de democracia” e se iniciou em 19 de agosto com a sistematização do gênero diário pessoal, por meio de exercícios constantes do próprio livro didático utilizado pelos discentes. Após revisão das atividades e conceituação do gênero, passamos à leitura do livro “a democracia pode ser assim”, da Equipe Plantel, do mesmo modo que anteriormente realizado, somente sem o artifício da fantasia. Perguntei sobre o assunto do livro e sobre a imagem de capa. Os discentes entenderam sobre o que seria o texto, mas a imagem pareceu nebulosa demais a eles.

Mesmo que infantojuvenil, foi uma leitura difícil para os alunos, partidários da ludicidade e da ficcionalidade. O livro explica o conceito de democracia de modo exemplificado pelo cotidiano e simplificado, porém não alcançou tanto o interesse dos educandos quanto o anterior. As ilustrações deste também são extremamente figuradas e, por muitas vezes, foi necessário esclarecê-las bem como um momento em que o livro afirma que se todos elegeram o governo democrático, têm de aceitar

tudo o que ele faz (EQUIPO PLANTEL, 2015). Intervi ao falar da extrema importância da informação de qualidade para o julgamento das atitudes governamentais e que há meios de a população democraticamente demonstrar qualquer insatisfação, como manifestações e até *impeachment*, mais uma vez os alunos se chocaram ao saberem que nosso país já sofreu dois *impeachment*, sendo uma democracia tão jovem e voltei a dar relevância a urgência de informação de qualidade a fim de não nos tornarmos massa de manobra na mão dos poderes dominantes e o quanto uma educação politizada tem o dever de contribuir para isso, para que todos sejam instrumentalizados a pensar e agir criticamente, conscientes dos cenários sócio-político-econômicos que nos circunscrevem.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 2019, p. 107).

A atividade escolhida para sistematização continha o trecho do diário de uma adolescente refugiada dos nazistas, o que criou uma conexão com o assunto do livro. Falamos sobre nazismo e fascismo e outras formas ditatoriais, trazendo novamente o exemplo brasileiro getulista. Comentei alguns filmes e a história de Olga Benário, e uma aluna declarou que o amor só trazia problemas. Questionei se o problema, no caso de Olga, fora o amor ou a falta de democracia e os educandos foram unânimes em optar pelo segundo. Reforçada foi assim a ideia de que a democracia não envolve somente a política e de que ambas se encontram imbricadas à vida cotidiana.

Já com duas importantes leituras feitas e discutidas, passei à proposta de escrita textual em que produziram páginas de diário nas quais relataram fatos verídicos ou não de situações democráticas ou antidemocráticas, colocando os autores em primeira pessoa experimentadora cotidianamente da democracia ou da sua ausência. Outra vez, precisei rever minhas expectativas e ampliar os horizontes para entrar em consonância com as ideias extrapoladas por eles. Destaco o texto de uma aluna que relatou a experiência de ter um irmão que não a deixava jogar *videogame* com ele. Somente relendo o texto pela segunda vez, a ideia tão simples

e verdadeira de democracia nessa narrativa se desvelou a mim. Ela reivindicava seu direito igualitário. Como não enxergar? Por vezes, limitamo-nos a expectativas temáticas, textuais e conceituais que nos põem sob risco de tolher o educando, prejudicando sua criatividade e autonomia.

As produções sofreram orientação revisional e serviram à escrita das versões finais, que compuseram depois o diário pessoal do 6º ano, exposto também na escola dada a culminância do projeto, sob o tema “Democracia diariamente”. Importa dizer que, de novo, aspectos gramaticais e estruturais não foram os mais relevantes.

4.3.3 Oficina 3: Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo²

Para a terceira oficina, começada em 03 de outubro, o tema foi “a democracia, a Educação e os direitos iguais para homens e mulheres”. O gênero debate regrado foi trabalhado por meio de conceituação e do conhecimento das regras que regeriam essa produção textual oral. Os discentes ficaram muito empolgados com essa atividade por exemplificá-la usando os clubes de debates que aparecem nos filmes de *high school* norte-americanos.

Na pré-leitura, perguntei se conheciam a Malala, o Islamismo e o motivo de ela usar véu. Praticamente nada foi respondido. Interpretaram o buquê de flores e livros que ela trazia como um presente. Foi essencial explicar o Islamismo e o Talibã para a compreensão do texto e para evitar preconceitos religiosos vindos de desinformação.

Demos partida na leitura de “Malala: pelo direito das meninas à educação”, de Raphaële Frier e, infelizmente, a história não despertou neles tanto interesse até o momento do atentado. Creio que isso foi o que lhes mostrou a importância de aquela história ser contada. É mais uma evidência de que fatos de valor político-histórico-social inegável não chegam com o destaque devido às massas, que os

² FRIER, Raphaële. **Malala**: pelo direito das meninas à educação. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019. Este é um trecho do discurso de Malala, na tribuna da ONU, em 2013.

não veem neles significação. Fiz muitos esclarecimentos sobre costumes, lugares e termos no decorrer da leitura e, ao fim dela, mostrei a foto de Malala e li um trecho de seu discurso na ONU (Organização das Nações Unidas):

“Caros irmãos e irmãs, é nas trevas que nos damos conta da importância da luz. Tomamos consciência da importância de nossa voz quando somos reduzidos ao silêncio. Da mesma maneira, quando estávamos no vale do Swat, no norte do Paquistão, só percebemos a importância das canetas e dos livros quando vimos as armas de guerra” (FRIER, 2019, p. 35).

O caráter verossímil desse livro que deu sentido a essa oficina, que, por fim, foi muito bem recebida pela turma como uma história real, de uma guerreira real, jovem e atual. Novamente eles se surpreenderam que a História possa nos ser tão próxima, ao descobrirem que Malala segue viva e lutando. Partindo dessa descoberta, o interesse tomou novas proporções e muitas foram as curiosidades sobre a personagem que tentei sanar, inclusive buscando informação sobre a comunidade islâmica no Espírito Santo. Mais uma demanda deles não esperada por mim.

Para as atividades de pós-leitura, julguei de extrema relevância retomar resumidamente o enredo, que não fora totalmente apreendido de início. Eles compreenderam perfeitamente a relação do livro com nosso projeto, com enfoque na valorização da democracia e da Educação, uma Educação libertadora, que todos concordaram que pode sim mudar o mundo. Um importante viés de discussão surgiu, o da democracia como liberdade de culto de um modo tão democraticamente tolerante que todos revelaram suas religiões e, em meio a uma maioria de evangélicos, dois alunos do Candomblé sentiram-se à vontade para falar livremente de suas crenças sem sofrer nenhuma hostilidade. A democracia quanto às diferentes opiniões dos colegas sempre serviu de bom exemplo durante as oficinas. Isso me faz crer totalmente que o diálogo franco e democrático será sempre a melhor via educativa na construção de uma sociedade realmente igualitária porque o ser aberto ao outro se sabe incompleto e dependente de envolver-se com o outro na busca constante de sua completude, assim constrói com o outro uma relação respeitosa de quem se entende na história como parte de um todo maior. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu

gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2019. p. 133).

A turma passou a gostar muito do livro, entenderam o buquê na capa sendo a Educação como um presente, relacionaram a invasão talibã na cidade de Malala com as tomadas de poder dos exemplos anteriores. Exemplifiquei a situação do Talibã como se, no Brasil, de repente, um governo instituisse uma única e obrigatória religião e eles entenderam o quanto isso é violador. Quando perguntei se política e religião deveriam se misturar, eles afirmaram que não, desde que todas as religiões fossem livres. Foi interessante que eles tenham percebido que uma única menina real fez diferença no mundo, o que despertou neles a ciência de que também podem. Reforcei insistentemente o papel da Educação nisso. Quando perguntados sobre a falta de estudo da mãe de Malala, creram ser somente falta de oportunidade até toda reviravolta em sua vida, mas que o incentivo da filha foi fundamental. Outra nuance observada por eles foi como os direitos podem ser perdidos sem aviso prévio e o quanto isso é pavoroso.

Divididos em seis grupos de quase o mesmo tamanho, os temas dos debates foram sorteados como também a ordem dos embates, de maneira que toda nossa prática fosse o mais democrática possível. Foram três reuniões de grupos para organização das defesas de seus temas, uma vez que, sendo muito jovens, não era tarefa simples o encontro deles fora da escola.

No primeiro debate, o tema foi “direitos iguais para homens e mulheres”, tendo um grupo favorável e outro contrário. Ouvimos argumentações sobre competências iguais e sobre a necessidade de as mulheres se encaixarem por exemplo no mundo do trabalho, muitas vezes, impelidas por homens irresponsáveis quanto a seus filhos deixados aos cuidados exclusivos das mães. Um discurso muito corriqueiro acerca do “sexo frágil” e destino bíblico do ser feminino surgiu.

O segundo debate teve o tema “Malala como heroína”. O grupo favorável defendeu que a moça lutou pelo o que acreditava ser certo para ela e para seus iguais. Questionou se os homens temem tanto assim as mulheres para calá-las e ressaltou que o machismo fere os princípios da democracia. Em contrapartida, tivemos uma defesa de que “lugar de mulher é em casa” e de submissão à religião e aos homens.

Argumentaram ainda que ela era só uma menina se arriscando e que a família não deveria ter permitido isso. O discurso democrático sobressaiu.

O terceiro debate contou com o tema “Malala deveria ter se posicionado”. Favoravelmente argumentou-se que, sem ela, talvez nunca soubéssemos dos desmandos do Talibã no Paquistão, que não teríamos todo investimento em Educação que Malala atrai para sua causa pelo mundo e que nem faríamos esses debates. Contrariamente, ouviu-se que uma menina insolente pôs em risco maior todas as outras, que poderiam sofrer retaliações piores e que tudo poderia ter dado muito errado e ela seria só mais uma das várias vítimas e nada mudaria. O argumento do medo sempre é forte.

É fundamental esclarecer que foi acordado entre nós previamente que o trabalho se tratava de poder argumentativo e não de refletir opiniões pessoais. Ninguém ali estaria contra Malala. E tanto assim foi que, em dois dos três debates, o os espectadores, nas avaliações parciais, elegeram os grupos contrários como vencedores tão somente pelo poder persuasivo e locutor. Durante a avaliação coletiva dessa atividade voltei a ressaltar que a importância de nossa prática não estava em ganhar na argumentação, mas em perceber discursos antidemocráticos e preconceituosos tão recorrentes em nossa sociedade, perceber o quanto podem ser persuasivos dependendo do formato dado e perceber, principalmente, como defender-se deles. A palavra é poder e eles treinaram brilhantemente para a luta.

4.3.4 Oficina 4: Todos juntos

A Oficina 4 foi regida pelo tema “a conquista de direitos e a responsabilidade de todos” e teve início em 28 de outubro, bem próxima da anterior, e serviu como arremate para todas as outras. Nesta etapa, já começamos pela leitura do quarto livro, “O rei que não sabia de nada”, de Ruth Rocha. Era vital que voltássemos a um universo ficcional para abrir passagem à elaboração do jogo, o que traria uma atmosfera mais lúdica para uma finalização bem-sucedida do projeto.

Durante a pré-leitura, informei que esse era o único livro de autora brasileira e que era ela possuidora de uma carreira muito premiada de mais de quarenta anos.

Perguntei se a conheciam e alguns lembravam de ler algo dela. Ao indagar sobre a capa e como poderia um rei não saber de nada, responderam-me que o rei teria que ser muito acomodado para não saber de seu reino e que devia subestimar seu cargo, disseram também que a imagem dele parecia de um preguiçoso, gordo, “folgado” e “mandão”.

Nesta leitura, as imagens não rodaram na televisão por problemas técnicos e a contação deu-se do modo tradicional, mostrando as ilustrações de longe. Achei-a mais fluida e perguntei aos alunos sua opinião e eles continuaram preferindo o uso da TV. Um deles comparou a história do livro ao cenário político-social brasileiro várias vezes e foi advertido por outro, que alegava que essa atitude não era adequada a quem amava seu país. Intervi dizendo que uma coisa não excluiria a outra e que vínhamos sendo críticos por todas as atividades, mantendo a liberdade de expressão para todos, inclusive naquele momento de advertência que partiu dele. Os discentes participaram ativamente da leitura, gostaram e observaram que toda pompa do rei que fazia com que parecesse gordo, ele era só aparência. Um deles disse que esse rei não foi nada do que ele esperava. Uma imagem altiva não combinava com um rei enganado por seus ministros e temerário da reação popular.

Nas atividades de pós-leitura, os educandos concluíram que o enredo do livro tinha muito em comum com a vida real. Compreenderam a ausência da democracia já no fato de ser uma monarquia e que o rei não era preparado para governar, mas só se aproveitava das benesses de sua posição e que essa ausência que levou à desordem, uma vez que as decisões eram tomadas sem a consulta e sem o conhecimento real da situação do povo. Disseram que o rei era distante e nunca entenderia as demandas populares, como os ricos que nunca saberão a realidade da escola ou do transporte públicos. Entenderam que o grande erro do rei foi ser leviano, entregando comodamente as ações aos ministros e que a população salvou o reino ao denunciar os erros e colaborar na sua reconstrução. Mais uma vez, eles lembraram que a democracia permeia toda nossa vida, como no texto e, questionados quanto à adequação dessa temática ao público infantojuvenil, afirmaram sua necessidade para que se tornem cidadãos preparados para exercer e defender seu direito democrático e nunca se verem nas situações antidemocráticas abordadas durante as oficinas.

Os alunos concluíram que a participação popular é fundamental na realidade e que deve se manifestar. Perguntei como seria possível e responderam que por meio de protestos, de expressões de suas opiniões, de defesa de seus direitos e de cobrança de ações dos políticos. Lembrei-os do voto como arma para isso. Disseram que o rei temeu o povo por saber do seu poder e que poderia ser atacado e que não voltou para o castelo porque já tinha provado sua incapacidade de governar e porque podia cometer os mesmos erros, esquecendo-se do povo novamente lá tão longe. O lugar do rei era no meio da população. Principalmente, o rei não podia voltar a ser rei porque o próprio povo descobriu seu valor, a importância de dar sua opinião e de participar no reino. Observaram que povo não pode esperar que suas vitórias “caiam do céu”, mas devem brigar por seus direitos.

Antes do término da leitura, uma aluna disse querer uma máquina que também lhe fizesse tudo. Durante a discussão, concluímos que a máquina não era democrática porque controlava tudo sozinha. Comparei essa máquina às ditaduras que controlavam tudo sem opinião de ninguém e os alunos argumentaram que só é possível a defesa das ditaduras para quem não as viveu, pois consideram um absurdo que alguém lhes tire o direito à liberdade de expressão. Uma vez reconhecidas sua voz e sua força, eles as valorizaram e não aceitarão retrocessos. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica do ‘ser mais’” (FREIRE, 2019, p. 72).

Os educandos foram orientados quanto à produção do jogo, reuniram-se nos mesmos grupos dos debates regrados e pensaram, de acordo com todo estudo feito, três sugestões de legendas de atitudes democráticas e três de atitudes antidemocráticas para composição das etapas contidas nas cartas referentes às casas do tabuleiro. Criei uma cédula de votação com as sugestões deles e acrescentei algumas outras. Essa cédula foi usada na votação que elegeu dez atitudes democráticas para o avanço no tabuleiro e cinco antidemocráticas para o recuo. O jogo foi planejado por eles e confeccionado em uma gráfica para atender à ideia de fazer um tabuleiro em tamanho grande, que permitisse aos alunos ultrapassar as casas até a linha de chegada.

Em 11 de dezembro, realizamos uma exposição com todas as produções para a escola e tivemos a oportunidade de jogarmos o “Democracia em jogo”. Para a primeira utilização, mantivemos as equipes já estabelecidas desde os debates para terem representantes percorrendo o tabuleiro, jogando os dados e lendo as cartas instrucionais. Os alunos se envolveram, competiram, se divertiram com essa culminância e continuaram jogando até o fim da mostra.

4.3 AVALIAÇÃO

No decorrer das quatro oficinas, deu-se a avaliação processual e constante de todas as atividades realizadas pelos alunos, atribuindo à sua participação o conceito de “cumprido” (C), “parcialmente cumprido” (PC), “insatisfatoriamente cumprido” (IC) ou “não cumprido” (NC). Foi necessário que atribuísse notas ao envolvimento discente, uma vez que o projeto interferia diretamente no calendário, exigia dedicação e, o mais importante, produzia rico conhecimento. Em Serra – ES, são estipuladas minimamente três avaliações trimestrais e, caso não pontuasse a participação dos alunos, seria obrigatória a realização de mais uma avaliação além das oficinas.

Para o 1º e 2º trimestres, C correspondeu a notas entre 10 e 8, PC a notas entre 7 e 4, IC a notas entre 3 e 1 e NC a 0. Para o 3º trimestre, C correspondeu a notas entre 15 e 11, PC a notas entre 10 e 6, IC a notas entre 5 e 1 e NC a 0. Em nenhuma das oficinas os conceitos NC ou IC foram aplicados uma vez que a adesão dos alunos ao projeto foi extremamente satisfatória e a oportunidade de reescrita foi prevista mediante revisão textual ou, se necessária, remarcação da apresentação no caso dos debates regrados orais, desse modo, sobressaiu o conceito C entre os discentes. Os dois primeiros trimestres tiveram avaliações individuais e o último, avaliações individuais e grupais pelas produções se tratarem dos debates em grupo. Os critérios de avaliação não se prenderam à rigidez de rigores formais de produção textual e nem se limitaram a ela. Foram avaliados: a produção textual oral e escrita; o cumprimento das propostas de produção, com relevância no que toca ao diálogo com o tema da democracia; o atendimento às características do gênero textual proposto; a revisão gramatical; a participação nas discussões e em todas as

atividades propostas; o respeito aos princípios democráticos que regeram as discussões e as ações; a assiduidade. Para os debates orais em grupo, além dos quesitos já citados, foi avaliado: a organização; o próprio trabalho em grupo; a contribuição de todos no desempenho grupal; o cumprimento das regras pré-estabelecidas; a argumentação e a clareza de ideias. Para avaliar a oficina, perguntou-se aos alunos se aquela série de debates regrados contribuiu para a sua formação e como. Percebemos neles uma excelente recepção quanto ao uso do gênero para prepará-los na elaboração de argumentações e contra-argumentações e quanto ao tema por concordarmos que é preciso estar preparados e abertos a todas as mais variadas opiniões e conseguir posicionarmos diante delas.

Avaliamos o trabalho muito profícuo como um todo, pois, como visto até agora, muitos foram os debates, diversos os assuntos abordados e valiosas as construções feitas coletivamente a partir das oficinas, a oportunidade de troca entre nós e a dedicação de todos na prática deste projeto foram de um ganho inestimável.

4.4 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Esperamos ter demonstrado que o objetivo geral deste projeto foi alcançado, pois a série de atividades do “Kit Jovem Democrata” mostrou-se instrumento eficaz para o desenvolvimento da noção de democracia, da leitura e do posicionamento críticos, extrapolando, em muito, nossas expectativas quanto aos objetivos. Experiência nossa com grande potencial de replicação nas diversas realidades educacionais brasileiras, em que se busque uma estratégia de trabalho que compartilhe do nosso objetivo de desenvolver a noção da democracia por meio da literatura infantojuvenil.

Nossos alunos demonstraram uma ampliação de horizontes não prevista inicialmente, construindo discussões e conhecimentos muito além da democracia, provando que compreenderam perfeitamente os desdobramentos e impactos dela em nossa sociedade. Assuntos como igualdade de gênero, de etnia, de credo e inclusive diversidade sexual fizeram parte das discussões de um modo tão natural

e verdadeiro, que reconhecemos esse como um conhecimento genuíno, de construção coletiva e democrática, não podendo em nenhuma hipótese ser confundido com “doutrinação”.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2019, p. 32).

“Por que não discutir [...]? ‘Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso’” (FREIRE, 2019, p. 32). Com o que tem a ver a escola então? Onde se debaterão essas questões senão na escola, o lugar do conhecimento? Por que está em voga a perseguição ao professor “doutrinador”? O que seria doutrinar? Em busca do significado dessa palavra, encontrei o de “ensinar”, nosso papel, e, o mais usado pejorativamente e do qual nos acusam, “inculcar uma crença”. Como poderia um conhecimento nascido democraticamente a partir da realidade experimentada ser uma inculcação de ideias? É construção viva e pulsante de quem tem muito a dizer. De quem percebe o mundo e se percebe nele. Como justificativa deste projeto, afirmamos que não podemos nos omitir ao dever de empoderar nosso aluno. Saliento que o papel docente aqui foi de fomentador de questões e que estas levaram a debates tão profícuos e livres, que demandaram mais aulas do que o planejado e que foram também o maior ganho destas oficinas.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em quem os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2019, p. 59).

Foi proposto desde o início que a discussão coletiva dividisse o grau de importância com a leitura e com a produção, e essa estratégia mostrou-se realmente de eficiência comprovada. A literatura infantojuvenil realmente foi potente no fomento à criticidade quanto ao texto e quanto às questões advindas dele. Tal criticidade é engrenagem fundamental na emancipação dos sujeitos envolvidos. As produções

textuais consequentes desse processo externalizaram a experiência de construção da noção democrática e de suas implicações. O respeito à opinião alheia foi deveras tratado e percebido, bem como a liberdade de sentir-se à vontade naquele ambiente para manifestá-la, afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2019, p. 75).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

As oficinas aplicadas como efetivação do projeto de pesquisa idealizado serviram de base de dados que, uma vez analisados, levaram à conclusão da eficácia dessa estratégia educacional quanto à noção de democracia por meio da literatura infantojuvenil. Feito todo processo de análise e organização do material, passou-se à elaboração do produto educacional, fruto dessa experiência aqui relatada: o “Kit Jovem Democrata”.

Já foi esclarecido anteriormente do que se trata esse kit, mas traremos uma noção de sua composição neste capítulo. A ideia de um kit voltado para a Educação visitou o imaginário do brasileiro de maneira negativa em 2018 com os frequentes ataques ao que se convencionou chamar de “Kit gay”. Daí a ideia de montar, verdadeiramente, um kit educativo. A temática central deste trabalho, a democracia, é o que rege a criação desse kit, visando à formação do leitor crítico do ensino fundamental, o jovem democrata. Esse material é composto de um caderno de atividades, orientações para a produção de um jogo autoral, um exemplar do tabuleiro proposto por nós em tamanho menor, um manual de instruções para o jogo e um dado. Espera-se que o “Kit Jovem Democrata” possa contribuir não só no que tange à educação formal, mas também na formação do cidadão crítico, consciente e empoderado. Tencionamos que esse material educativo sirva às mais variadas circunstâncias docentes e que se adapte a elas, servindo de inspiração para o trabalho com o tema da democracia, atingindo, especialmente, os alunos do ensino público, os mais carentes da assunção de seus direitos enquanto brasileiros. Para Freire, é imprescindível envolver o oprimido num processo pedagógico de tomada de consciência de sua situação oprimida para que se supere a aceitação da opressão e para que esse indivíduo possa afirmar-se no mundo.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor (FREIRE, 2019, p. 71).

5.1 AS OFICINAS

As oficinas constituem uma sequência de atividades embasadas no objetivo central da pesquisa e foram elaboradas de modo que, como dito anteriormente, o texto literário fomenta as discussões e produções que o sucedem. Por meio das leituras, pretendemos que todas elas, antes de mais nada, levem à reflexão, à discussão e à formação de opiniões, criticidades e troca de experiências relacionadas ao tema suscitado, nessa parte, a mediação do professor é ainda mais fundamental do que nas demais para que os objetivos finais da prática sejam atingidos, para que o grupo não se disperse e para que todas as manifestações sejam respeitadas e construtivas. O terceiro momento é o de produção textual e lúdica, que intenta fazer com que o discente exponha os resultados que os estímulos da leitura e das discussões lhe proporcionaram. Esclarecemos que todo exercício de produção textual se fez alvo de reescrita revisional. Para cada produção foi idealizada também uma forma de socialização das construções alcançadas pelo processo.

As oficinas são descritas abaixo em sua estrutura básica, como projeto a ser concretizado detalhadamente no manual, que compõe o “Kit Jovem Democrata”.

1ª OFICINA: É PROIBIDO PROIBIR³

- 1) Leitura e discussão: “Quando as cores foram proibidas”, de Monika Feth, conta a história de um rei tirano que, desejando um lugar de excelência diante dos demais, proibiu simplesmente todas as cores de seu reino, tornando-o triste e sufocado, mas o povo sempre encontrava uma brecha nas proibições, o que irritava o governante, até que este provou de seu próprio ardil.
- 2) Proposta de produção: reprodução na sala, de um vídeo ilustrativo da canção “Aquarela”, de Toquinho, e os alunos o acompanham com a letra em mãos, o

³ Verso da canção “Ambiente de festival”, de Caetano Veloso. Importa salientar que entendemos nesse verso não só seu conteúdo contra a proibição, mas também a contradição que há nessas palavras a partir do momento em que a liberação total se daria por meio justamente de uma proibição. Ou seja, toda liberdade é de certa forma limitada porque, em sociedade, todas as liberdades devem encontrar lugar.

que lhes serve de inspiração para produzirem um pequeno poema que trata de suas cores favoritas e de um mundo sem elas.

- 3) Socialização: após a fase de revisão, a reescrita é implementada pelos discentes em folhas coloridas, que são também ilustradas e expostas nos corredores da escola. A exposição tem o título de “A democracia das cores”.

2ª OFICINA: CONCEITUANDO

- 1) Leitura e discussão: “A democracia pode ser assim”, da Equipo Plantel, trata do conceito de democracia, partindo de exemplos do cotidiano infantojuvenil, introduzindo assim questões sociais e de cidadania ao universo do leitor.
- 2) Proposta de produção: são produzidas por eles páginas do gênero textual “diário pessoal”, sob o tema: A democracia e o dia a dia. Aqui, podem produzir relatos verídicos ou não sobre momentos cotidianos em que viveram uma situação democrática ou antidemocrática. A ideia é que o tema promova uma aproximação com a realidade.
- 3) Socialização: posteriormente à revisão, os textos dos alunos são reescritos e formam um livreto, um diário coletivo com as experiências narradas.

3ª OFICINA: UM LIVRO, UMA CANETA, UMA CRIANÇA E UM PROFESSOR PODEM MUDAR O MUNDO⁴

- 1) Leitura e discussão: “Malala: pelo direito das meninas à educação”, de Raphaële Frier, conta para as crianças a famosa história da mais jovem ganhadora do prêmio Nobel da paz, Malala Yousafzai, a menina paquistanesa que sofreu um atentado por contrariar as regras do Talibã e lutar por seu direito de estudar. Esse livro, além de um exemplo do que a antidemocracia pode causar, foi escolhido porque, no livro didático do 6ºano, adotado pela Prefeitura de Serra –

⁴ FRIER, Raphaële. **Malala: pelo direito das meninas à educação**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019. Este é um trecho do discurso de Malala, na tribuna da ONU, em 2013.

ES, havia uma sequência de exercícios baseada num texto sobre Malala e essa história sempre impactou meus antigos alunos, criando reflexões interessantes neles. Além do fato de falar de uma garota que valoriza e acredita na Educação como meio de salvação para os marginalizados e oprimidos.

- 2) Produção: organiza-se, com base em temas levantados pela leitura do livro, a produção do gênero oral debate regrado. Os estudantes são divididos em grupos contrários e favoráveis para cada tema determinado e se preparam para defender seus pontos de vista sob as regras do debate. Ao final dos embates entre os grupos, sugerimos uma avaliação democrática e coletiva das atuações.
- 3) Socialização: essa fase coincide com a anterior, já que os debates são públicos e orais.

4ª OFICINA: TODOS JUNTOS

- 1) Leitura e Discussão: “O rei que não sabia de nada”, de Ruth Rocha, encerra o encadeamento das leituras nos contando a história de um rei que alienou seu reinado a seus subalternos, que o administraram mal e em prejuízo da população. De maneira sutil, algumas dicas aproximam nossa realidade desse reinado e dessa situação. Quando tudo desanda, o rei é convencido pela assertividade de uma criança de que todos devem juntos definir os caminhos da reconstrução desse reino.
- 2) Produção: em seguida de todas as leituras, discussões e produções realizadas, tendo já uma boa bagagem de contato com a democracia e com a antidemocracia, os alunos ajudam no planejamento de um jogo. A proposição é de um jogo de tabuleiro em tamanho grande em que, mediante o uso de dados, as casas a se ultrapassar até a vitória sejam exemplos de atitudes democráticas ou antidemocráticas. As primeiras trazem vantagens enquanto as segundas, prejuízos aos jogadores que nelas caíam. Chega à vitória o jogador que, ganhando vantagens por mais passar em atitudes democráticas, chegue primeiro ao fim do trajeto. As legendas democráticas e antidemocráticas que compõem as etapas do jogo são selecionadas democraticamente pelos alunos,

que se reúnem em grupos para defini-las. Um molde para fabricação de um tabuleiro faz parte do manual.

- 3) Socialização: apresenta-se o jogo por seus produtores e ele é jogado pelos alunos da escola na oportunidade de uma exposição que reúne todos os trabalhos produzidos. É um momento de termos um panorama geral do que foi construído.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se que o uso do “Kit Jovem Democrata” se mostrou ferramenta útil para responder ao problema desta pesquisa, a indagação sobre um instrumento capaz de trabalhar a noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental, alcançando, assim, o objetivo principal deste projeto. A aplicação das oficinas constantes do kit gerou resultados muito mais profícuos que os esperados, uma vez que os conhecimentos construídos coletivamente em sala de aula ultrapassaram o conceito de democracia para vários outros desdobramentos dela. Um debate verdadeiro e respeitoso sobre liberdade e direitos foi permeado por discussões sobre liberdade religiosa, orientação sexual, desigualdade de classes e de gênero e muitos posicionamento político-críticos, que demonstraram que a democracia é, sim, assunto para o público infantojuvenil, cheio de voz incapaz de ser contida quando é reconhecido delas o direito de expressão. Opinião, a palavra mais ouvida no 6º ano A. A opinião deles nos faz perceber quão políticos os pré-adolescente e adolescentes podem ser, não demarcados com asseverações desavisadas quanto a sua ingenuidade e pouca experiência de vida. Eles só precisam da motivação certa, no nosso caso foi a literatura infantojuvenil a mola propulsora das discussões daqueles alunos tão cheios do dizer e do fazer (THIOLLENT, 2011, p. 21). A literatura infantojuvenil não pode ser subestimada, uma vez que seu poder de fomentar o senso crítico nos educandos foi provado no decorrer deste projeto e, a partir dela, viu-se a emancipação daqueles sujeitos crescer vertiginosamente quando apropriados de criticidade de lugar de fala.

A democracia como direito essencial não será tomada dos que ouviram a história de Malala Yousafzai espantados por ser um relato real e tão atual. É de suma importância que os assuntos de interesse democrático e político sejam transpostos a uma realidade palpável que permita a redução da distância do discurso para o mundo das ações. “Poupar” o discente de “temas sérios” é subestimá-lo e negar-lhe a formação e a informação necessárias a sua constituição enquanto cidadão. O nosso papel é criar pontes para assuntos difíceis que parecem querer continuar assim de modo que não sejam compreensíveis à massa. A ignorância leva à dominação.

Aí está uma das razões para a proibição, para as dificuldades [...] no sentido de que as massas populares cheguem a “inserir-se”, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar (FREIRE, 2019, p. 54).

Lutar contra a opressão carece de armas poderosas e realizar ações que demonstrem o valor da Educação como uma dessas armas é também papel docente. É preciso e urgente municiar o aluno, especialmente o periférico, de conhecimento de seus direitos, deveres e potências. O conhecimento é a arma dissipadora da ignorância, é o que afasta as ameaças antidemocráticas que já nos rondam. Educar para a democracia. O que é compreendido é valorizado.

Durante todo o percurso deste trabalho, o poder argumentativo e interpretativo discente evoluiu consideravelmente, permitindo a alunos antes calados e, por vezes, até alheios a ânsia por participação. As produções orais e escritas demonstraram o desenvolvimento das noções pretendidas de maneira consciente e consistente. O que prova ser também bastante relevante que os alunos tenham um canal de exposição para as reflexões feitas.

A efetivação deste projeto revelou-o freiriano desde a sua concepção, pois propor uma educação emancipatória para o aluno do ensino fundamental é falar de Paulo Freire (2019), que defendia a vocação ontológica do “ser mais”. O educador que ultrapassa a comodidade e a prática opressora da educação bancária, é um revolucionário e baseia sua prática não em tratar seus alunos como depósitos de teorias vazias de realidade, mas, pelo contrário, trazem da realidade o conhecimento libertador, que abre caminhos à superação do ser autômato, conformado com o *status quo*, para o surgimento do ser liberto e consciente de seu potencial de “ser mais”.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2019, p. 85).

Aos mantenedores do *status quo* não interessa que a educação seja libertadora, que o ensino seja crítico e que o conhecimento seja transformador de realidades. Assim, vemos a educação ser alvo constante de ataque, não cabendo a nós a

possibilidade de calar-nos, ou pior, de furtar-nos à obrigação de fazer de nossas aulas uma construção emancipatória de sujeitos. “Dizer que os homens são pessoas, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa” (FREIRE, 2019, p. 50).

Outro aspecto concluído aqui é de que uma educação afetiva é fator primordial para o sucesso da prática docente. Envolver-se no processo educacional como processo humano e humanista que é faz com que a docência se ressignifique para o educador e para o educando. Afetar e deixar-se afetar, nisso reside a prática da educação, que, uma vez humanista, ultrapassa os enquadramentos de mera ação profissional para vocação do “ser mais” também do professor. A Educação que nasce da troca, da construção mútua e do aprendizado contínuo.

A implementação deste projeto traz conclusões sobre a viabilidade do uso do “Kit Jovem Democrata” como ferramenta do trabalho docente com a temática da democracia por meio do texto literário e traz ainda a conclusão de que a sala de aula é o ambiente das ideias, da opinião, das construções e das desconstruções não somente para o alunado. Porque, se troca é, o conhecimento floresce de todos para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rute pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e Literatura Infantil: embates, discussões e reflexões**. 2015. 429f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BARBA, Washington Luís. **A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, Luís. “Projeto gráfico e ilustração para crianças.” **Releitura**, Belo Horizonte, n.10, p.18-22, ago./set., 1991.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura.” **Revista Prosa e Verso**, Rio de Janeiro, 11 setembro 2017, Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- COMIN, Fabio Scorsolini. “Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 245-265, jul./set., 2014.
- CUNHA, Maria Antonieta. **Literatura infantil — teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1991.
- EMEF MARIA ANSELMO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Serra, 2014.
- FETH, Monika. **Quando as cores foram proibidas**. Tradução por Dieter Heidemann e Maria de Lourdes Porto. São Paulo: Brinque-Book, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’ Água, 1997.

FRIER, Raphaële. **Malala**: pelo direito das meninas à educação. Tradução por Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

HUNT, Peter. Política, ideologia e literatura infantil. In: **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010, p. 203-218.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Serra**. Apresenta panorama de Serra-ES, Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: Autoritarismo e Emancipação. 3ªed. SP: Ática, 1987.

PLANTEL, Equipo. **A Democracia pode ser assim**. Boitatá, 2015.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A literatura infanto-juvenil de Clarice Lispector**. Vitória: NEMAR, 1993

ROCHA, Ruth. **O rei que não sabia de nada**. Ed. Reform. São Paulo: Moderna, 2012.

ROSENFELD, Denis L. **O que é Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção Primeiros Passos; 219).

SANTOS, Tania Maria dos. **Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de fora, 2016.

SHIRASU, Williana Ratsunne da Silva. **A contribuição da educação para a consolidação democrática no Brasil a partir da influência exercida no comportamento político do brasileiro**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2015.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária**: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. 2015. 156f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

SILVA, Joana Cecília Biss. **Escola em tempos de democracia: capturas ou possibilidades?** 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SILVA, Rosenil Gonçalves dos Reis e. **A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário.** 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

SOARES, Enio José Porfírio. **Análises discursivas sobre a (des) construção do conceito de Democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução por Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução por Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. "O papel da literatura." **Via Atlântica**, nº14, 14 de dezembro de 2008, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, de número de CPF _____, responsável pela(o) aluna(o) _____, matrícula _____ do curso de _____ do ____ ano autorizo a sua participação na pesquisa “A noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora *Jaqueline de Almeida Canedo* que será realizada na referida escola.

Entendo que, neste estudo, a(o) aluna(o) irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo de fornecer dados de análise que poderão colaborar para o processo de leitura, discussão e produção críticos por meio do uso da literatura para tratar do tema democracia. Sei também que por meio da análise desses dados serão propostas atividades interventivas que auxiliem outros professores na tarefa de ensinar a leitura e a escrita dos alunos.

Sei que poderei entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes*, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail <ética.pesquisa@ifes.edu.br> ou pelo telefone (27) 33577518.

Fica claro para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Serra , _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) para participar da pesquisa “A noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental”– do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Jaqueline de Almeida Canedo*. Sua participação é voluntária e se dará por meio de discussões, entrevistas, questionários e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema e comprometimento com a produção proposta. Se você aceitar participar, estará contribuindo no processo de elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar atividades interventivas para o Ensino Fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. Após a finalização de tal material, ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória, além de pesquisadores de dentro e de fora do Espírito Santo.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato o telefone (27) 33577518.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informada(o) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada por isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Serra, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado Diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética do Instituto Federal do Espírito Santo, apresento-lhe o projeto de pesquisa que será realizado nesta escola, intitulado “A noção de democracia na formação do leitor crítico no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora *Jaqueline de Almeida Canedo*.

A pesquisa tem como objetivo elaborar, desenvolver e discutir as intervenções que serão ofertadas a turma do 6ºA ano. Objetivamos que esse trabalho favoreça a apropriação do conceito de democracia por parte do aluno e que este se forme um cidadão consciente, crítico e livre para protagonizar sua vida. Desse modo, estaremos contribuindo no processo de elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar atividades interventivas para o Ensino Fundamental, de modo a contribuir com docência de professores do ensino de Língua Portuguesa.

Esclareço que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos, quanto à participação das(os) alunas(os) na da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Destaco que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para as(os) alunas(os), para a escola e para a sociedade, e garanto que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da(o) aluna(o).

Se estiver de acordo com o que foi exposto acima, assine o presente termo.

Serra, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do diretor