



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: REFLEXÕES**  
**SOBRE O ESPAÇO DO TESTEMUNHO EM SALA DE AULA**

Beatriz Cavalcanti de Sant'Anna

Rio de Janeiro

2022

BEATRIZ CAVALCANTI DE SANT'ANNA

ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: REFLEXÕES  
SOBRE O ESPAÇO DO TESTEMUNHO EM SALA DE AULA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Letras na habilitação Português/  
Hebraico.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karla Louise de Almeida Petel

Rio de Janeiro

2022

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

BEATRIZ CAVALCANTI DE SANT'ANNA

DRE: 117034485

ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DO TESTEMUNHO EM SALA DE AULA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciada em Letras na habilitação Português/  
Hebraico.

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Karla Louise de Almeida Petel – Presidente da Banca Examinadora  
Faculdade de Letras / Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira – Leitora Crítica  
Faculdade de Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: \_\_\_\_\_

MÉDIA: \_\_\_\_\_

Assinaturas dos avaliadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Sou grata. Grata ao meu Deus, que por sua palavra criadora escreveu a narrativa da qual faço parte. Dele recebo toda a boa dádiva e todo o dom perfeito. Nele encontro o motivo pelo qual estou aqui.

Sou grata às pessoas que partilham da caminhada comigo. Aquelas que são iguais o suficiente para estarem próximas, mas diferentes na medida certa para que sinalizem meus erros, em amor.

Agradeço, então, à minha família. Aos meus queridos e amigos pais, Sérgio e Kesia, que empenham suas vidas para que eu voe um pouco mais longe do que eles conseguiram em suas trajetórias; ao meu irmão, Murilo, que encerra qualquer monotonia no meu mundo, me desafiando todos os dias a admirar uma inteligência muito diferente da minha; também à minha avó, Maria Lúcia, que constantemente me dirige um olhar marejado, acompanhado por palavras de incentivo e admiração.

Sou grata ao meu melhor amigo, Matheus, que acompanha minha história desde que eu era apenas uma menina dizendo que queria ser professora. Hoje, posso chamá-lo de “*amorzin*” e dizer que as conquistas são muito mais gostosas quando estamos juntos.

Agradeço à minha amiga Letícia, por me contagiar com sua alegria amorosa, me inspirando a ser tão boa quanto ela; à Débora, por ser minha parceira incansável e acompanhar todos os meus momentos, sejam bons ou ruins; e à Ana Carolina, que, entre revisões acadêmicas e desabafos, me ensina sobre insistir na vida e na missão, apesar dos pesares.

Agradeço também aos meus melhores amigos da graduação, João Paulo e Carlos Arthur, pelas intermináveis e saudosas conversas diárias, pelo compartilhar de todos os momentos importantes da formação e por insistirem em permanecer na minha vida.

Sou grata à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Andréa Prata, a *morah* que investiu em mim antes de qualquer outro, fazendo muito mais do que um convite à pesquisa, me acompanhando na trajetória com respeito e numerosos incentivos. Estendo a gratidão à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karla Petel, a *morah* que inspira meu jeito de ser pesquisadora de literatura e professora de hebraico; e que fez muito mais do que eu poderia agradecer, principalmente no último ano. Agradeço, ainda, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fernanda Alvito, sempre comprometida, afetuosa e acessível, cujas aulas e conversas sobre escola e ensino de literatura foram poderosas para me transformar e marcantes o suficiente para eu nunca mais esquecer.

A todos, o meu obrigada! Muito obrigada!

“Hoje, se me pergunto por que amo literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver.”

(Tzvetan Todorov)

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ENSINO .....</b>                                     | <b>7</b>  |
| 1.1 Onde fica a literatura na escola? .....  | 7         |
| 1.2 Breve histórico da literatura na educação do Brasil .....  | 10        |
| 1.3 Leitura literária no centro do ensino: um espaço formativo .....                                 | 14        |
| 1.4 Literatura como direito da humanidade: educação engajada após Auschwitz .....                    | 17        |
| <b>CAPÍTULO II – LITERATURA DE TESTEMUNHO NA ESCOLA .....</b>  | <b>20</b> |
| 2.1 Fragmentos do passado: narrar e ler para não esquecer .....                                      | 20        |
| 2.2 O espaço da literatura de testemunho na Educação Básica .....                                    | 21        |
| 2.3 Apontamentos sobre uma proposta didática traçada a partir d’ <i>O Diário de Anne Frank</i> ..... | 24        |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>REFERÊNCIAS RECOMENDADAS .....</b>  | <b>32</b> |

## INTRODUÇÃO

A literatura é um produto da humanidade e não há quem viva sem ela. Ainda que para muitos na sociedade brasileira o encontro com o literário não seja a partir dos livros canônicos – nacionais ou internacionais –, a ficção, o drama e a poesia fazem parte da vida cotidiana e, muitas vezes, são o instrumento para entendê-la. Apesar disso, não são poucos os jovens na faixa-etária escolar que dizem não gostar de ler ou não ter tempo para a leitura. Embora, é claro, o aspecto mais geral da literatura, que foi posto acima, não se restrinja aos livros, é nocivo que alguns não os usufruam simplesmente porque não aprenderam que é o seu direito. A questão é que a maioria dos jovens sequer já teve uma aula de literatura que os levasse à leitura literária – se é que tiveram *alguma* aula de literatura.

Estar atento a essas dinâmicas produzidas pela configuração da sociedade é dever do professor, pois só assim entenderá que o acesso de muitos dos seus alunos – principalmente os periféricos – aos livros e à leitura depende inteiramente da escola. Nesse sentido, as práticas de ensino de literatura, ainda que essa não seja um componente curricular, é o que lhes oportunizará a abertura de portas de democratização do saber e dos bens culturais, além da socialização dos significados e a exploração da experiência humana.

No presente trabalho, o que se objetiva é levantar considerações acerca do (não) lugar que a literatura tem recebido na escola, justificado em parte pelo percurso da educação no país, dada a sua realidade histórico-social. Faz-se isso, entretanto, a fim de explicitar a urgência por assumir práticas de ensino de literatura que valorizem a leitura literária vivenciada no coletivo e compartilhada pela palavra oralizada, através da mediação de um professor, que é um leitor mais experiente. Esse movimento, que forma tanto os docentes quanto os alunos, é o que, inclusive, distingue a escola de qualquer outro espaço, visto seus objetivos sociais instituídos. Nesse sentido, defende-se que é preciso garantir o acesso à literatura, pois, além de ser fator indispensável de confirmação das pessoas em sua humanidade, é um direito.

Ao privilegiar no ensino atividades que priorizem a leitura literária, na coletividade, põe-se a literatura para além da concepção de prazer. Se é função da escola formar leitores engajados para a atuação como cidadãos críticos na sociedade, não se pode renunciar às práticas desse “ler junto”, pois é ela que proporciona o despertar das consciências, pelo desenvolvimento de uma autorreflexão crítica, principalmente quando trabalhada a partir de diferentes obras, as quais podem levar o leitor a experiências muito diferentes, mas, ainda assim, fazê-lo enxergar a si mesmo.

Nesse sentido, também foram apresentados aqui apontamentos acerca do trabalho com literatura de testemunho na Educação Básica, que, apesar da pouca inserção, mostra-se relevante, visto a necessidade de gerar um estado de consciência frente à chamada “era das catástrofes” (HOBSBAWM *apud* SELIGMANN-SILVA, 2005, p.82). A fim de sustentar a defesa de que essa literatura de teor testemunhal deve mesmo estar na escola, sendo ela capaz de trabalhos muito produtivos, foram tecidos comentários sobre a sequência didática apresentada por Oliveira (2020), traçada a partir d’*O Diário de Anne Frank*.



## CAPÍTULO I – LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E ENSINO

### 1.1 ONDE FICA A LITERATURA NA ESCOLA?

Como produção humana, o texto literário no decorrer dos séculos tem desempenhado papel fundamental na história e no desenvolvimento das civilizações; a própria formação das comunidades depende de narrativas para que se erga a sua identidade. Ademais, nas sociedades contemporâneas, a transformação de um sujeito em leitor crítico é o que oferece o requisito mínimo para a sua atuação política plena enquanto cidadão numa democracia (ZILBERMAN, 2012, p.55). Essa competência se alcança na reflexão por textos literários distintos, que integrem de modos diferentes forma, conteúdo e engajamento político-social.

Apesar desses aspectos significativos agindo a favor da necessidade de uma educação literária capaz de formar leitores autônomos, a escola tem deslocado a literatura da formação de seus alunos. Seria coerente pressupor que o tratamento literário no âmbito escolar assumisse centralidade nas práticas, pela valorização da atividade de leitura, em fruição e reflexão do texto literário. Entretanto, não é o caso. O que se vê, ao contrário, é uma abordagem que o apaga, instrumentaliza ou esvazia. Onde fica, então, a literatura na escola?

É fato que os debates nas últimas décadas sobre o currículo da Educação Básica, que se tornaram propulsores do desenvolvimento de documentos necessários e oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares Nacionais, trabalharam para trazer a literatura à sala de aula. Porém, ainda há um extenso caminho até a concretização de práticas escolares que realmente assumam a leitura literária como atividade de ensino em sua totalidade. Isso porque, entre um documento e outro e suas possíveis atualizações, constantemente a literatura bambeia entre um pragmatismo muitas vezes utilitarista e uma transversalidade não raramente diluidora. Além dessas discussões existentes nos bastidores dos regimentos das práticas docentes, há ainda as escolhas tomadas pelos próprios professores, que muitas vezes deliberadamente relegam a atividade formativa literária.

Nota-se três principais formas pelas quais se dá, em geral, a desvalorização da literatura nas escolas do Brasil: o apagamento, a instrumentalização e o esvaziamento. A primeira delas é imposta, resumidamente, pelas próprias diretrizes do Ministério da Educação para a organização dos componentes curriculares escolares. Pois, à exceção das escolas modelo – como as de âmbito federal –, e as destinadas às elites – como as grandes instituições privadas –

a matriz curricular tradicional das instituições escolares não conta com um componente “Literatura”. Isso porque, com exceção do Ensino Médio, não há exigência de sua presença como disciplina nas demais etapas da Educação Básica. Dessa forma, práticas que nela se encaixariam, como, sobretudo, a de leitura literária, precisam conformar-se ao componente de Língua Portuguesa.

É verdade que isso não precisaria ser um problema, caso a transversalidade assumida para a literatura a fizesse receber caráter central nas práticas escolares, especialmente no ensino de língua. Entretanto, nem mesmo os professores – em sua maioria – optam pelo trabalho a partir do engajamento em textos literários e suas discussões. Antes, comumente os dispensam diante de outros conteúdos, na predileção pelo trabalho com o tratamento linguístico normativo, que ocupa basicamente todos os tempos semanais destinados à disciplina.

Há, porém, aqueles professores que decidem sim pelo trabalho com textos literários, mas encerram-no numa instrumentalização dedicada justamente às análises linguísticas, nas tradicionais atividades que envolve a gramática normativa. Nesses casos, os textos não são trabalhados pelo desenvolvimento das competências de leitura e crítica, e sim apenas como materiais para apreensão de aspectos linguístico-semióticos.

Esse segundo cenário tampouco costuma privilegiar uma abordagem com textos integrais. Antes, elege trechos selecionados que são incapazes de produzir a experiência que a leitura coletiva de uma obra literária completa suscita em uma sala de aula. Essa prática, apesar de ser danosa à concepção de ensino de literatura nas escolas, é bastante fortalecida pelos materiais que chegam às turmas, com livros didáticos que fragmentam obras, descaracterizando-as, e paradidáticos que as infantilizam. Os textos literários, nessa conduta, “são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (DALVI, 2013, p.75) e, por isso, são insuficientes para a formação de leitores críticos, capazes de autonomamente construir sentidos e diálogos.

Observa-se ainda aqueles professores e professoras que tratam o ensino de literatura na escola como uma espécie de ensino da historiografia da literatura, prática latente no Ensino Médio, justamente pelo fato de a ementa da, agora, disciplina conter tópicos acerca das escolas literárias e os períodos que as compreendem no processo de formação da Literatura Brasileira.

Os dois tempos semanais que passam a ser destinados especificamente ao componente curricular são preenchidos pela história da literatura pautada no nacionalismo literário, “desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas” (REZENDE, 2013, p.101). As atividades nessa abordagem normalmente são marcadas por pesquisas sobre vida e obra dos

autores consagrados, questionários sobre as escolas literárias e seminários. É isso que Tzvetan Todorov, em seu livro *A Literatura em Perigo* (2020), postula como uma ameaça: o fato de que os alunos nas etapas escolares não se encontram com a literatura a partir da leitura dos textos literários, mas com alguma forma de história, crítica ou teoria literária. A denúncia torna-se uma reivindicação para

que Machado de Assis não seja apresentado em primeiro lugar como escritor de transição entre o Romantismo e o Realismo no Brasil, mas que *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *Dom Casmurro* sejam lidos e discutidos antes de serem classificados e periodizados. (MEIRA, 2020, p.11)

O tratamento da literatura por esse viés historiográfico e teórico, diferentemente dos casos anteriores, não a apaga ou instrumentaliza, mas causa o seu esvaziamento. O que passa a acontecer é que nas escolas não se aprende “acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2020, p.27). Mais uma vez, nesse sentido, é falho o trabalho com a literatura no objetivo de formar leitores. A prática torna-se, inclusive, massiva e, por isso, pouco querida pelos alunos.

Raras vezes a escola, seu aparato (como as salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque professores não a incorporam ao universo do ensino.” (ZILBERMAN, 2012, p.53)

Em um relato pessoal acerca da experiência com literatura na Educação Básica, eu posso exemplificar o que expus nas linhas anteriores, compartilhando através da perspectiva da aluna que fui: há um vácuo na minha formação literária escolar que, inclusive, me faz definir que não conheci de fato literatura na escola. Desconsiderando os anos de Educação Infantil, dos quais não me lembro, em todos os demais a leitura literária nunca esteve como o centro do trabalho do componente curricular de Língua Portuguesa, visto que essa seria a alternativa no Ensino Fundamental, já que não havia espaço na matriz para Literatura.

Houve algumas tentativas de inserção do trabalho com livros paradidáticos, esses normalmente adaptações de clássicos, como *A Megera Domada*, de William Shakespeare, com tradução e adaptação de Walcyr Carrasco, presente no meu sétimo ano em rede privada. A dinâmica, entretanto, era de uma leitura prévia em casa, com o auxílio das fichas que acompanhavam o livro, e a realização da prova em dia estabelecido. As perguntas eram bem semelhantes às da ficha e resumiam-se basicamente à identificação das personagens, suas características e lacunas de “verdadeiro ou falso” sobre os acontecimentos da narrativa.

Já no Ensino Médio, como aluna da rede pública, o componente curricular Literatura esteve presente em dois dos meus anos escolares. Sendo um deles bem defasado no que tange à presença de professores, pois a escola passava por um processo de preenchimento de vagas. Entretanto, no geral, o que vivi como prática nessa etapa foram os apegos aos quadros da historiografia e às pesquisas sobre autores. Uma das professoras, em sua primeira aula, imediatamente orientou que os alunos providenciassem e lessem *Dom Casmurro* e, na segunda aula, solicitou a realização de uma pesquisa sobre a vida e a obra do autor do referido clássico da literatura brasileira.

Em nenhum momento desse período da escolarização priorizou-se em aula o ensino da leitura literária ou o próprio trabalho com a experimentação do texto, atividades essas que eu e os demais alunos estávamos sendo compelidos a realizar, mas sozinhos e sem orientação sobre as específicas dinâmicas da relação com o literário. Ato falho, pois é impossível falar sobre o lido e o que envolve o que se leu – atividade de metaleitura à qual as escolas tanto se apegam – sem que de fato se realize a leitura da obra. E, além disso, que se abrace o diferencial potencializador da escola, que é justamente a socialização de leituras e reflexões mediadas na coletividade pelo professor, dando espaço às subjetividades que podem ser despertadas pelo literário e, assim, atuando na formação de leitores.

Onde está, então, a literatura nas escolas do Brasil? Infelizmente, ainda esperando a hora de entrar na sala. Parece-me que o sinal já tocou, mas na maioria dos corredores as portas não se abriram.

## 1.2 BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Sabe-se que no Brasil, devido à realidade histórica da sua formação, muitos dos projetos educacionais tiveram uma aparição tardia. Além disso, houve também um processo complexo em razão das diversas camadas que envolveram – e ainda envolvem – os tecidos da administração do país e a organização da sua sociedade.

Em suma, os primeiros passos por um projeto político educacional foram dados pelas disposições republicanas. Isso já destaca o caráter vagaroso dos acontecimentos, visto que esses movimentos datam já do final do século XIX. Entretanto, é importante ressaltar que nos primórdios do período colonial havia uma prática educacional, mas totalmente ao encargo de uma ordem religiosa – a jesuíta –, e com um fim estritamente catequizador aliado à colonização.

Nesse tempo e por ainda um extenso período, inexistiam quaisquer outras formas de educação escolarizada.

Nesse sentido, as primeiras aparições de um certo ensino de literatura no Brasil – quando, na verdade, o território nem era entendido assim – ocorreram justamente pela prática dos padres da Companhia de Jesus nos séculos XVI e XVII. O ensino, porém, tomava a literatura – é claro, portuguesa e religiosa – como instrumento para o condicionamento dos povos originários aos objetivos exploratórios e extrativistas da colônia. Após a expulsão da ordem religiosa e tendo sido instaurado o período monárquico, que sucedeu a Independência do Brasil – século XIX –, não houve muitas mudanças, embora a educação tenha ficado sob responsabilidade do Estado e esse tenha, inclusive, aprovado a primeira lei sobre o chamado Ensino Elementar.

A educação popular progrediu pouco, colocada aos cuidados dos governos provinciais, em geral carentes de recursos financeiros para fazer frente à tarefa a eles atribuída. Essa circunstância, somada ao elevado número de escravos de origem africana, aos quais estava vedada a alfabetização, explica por que a taxa de analfabetismo esteve próxima de 70% até o final do século XIX. O fato denuncia a negligência governamental, expressa também pela ausência de um órgão público, como um ministério, voltado aos problemas relacionados à educação, encarregado de promover a expansão da rede de ensino. Esta passou a depender da iniciativa privada, o que facilitou o aumento de institutos pedagógicos particulares, mas não solucionou a questão. (ZILBERMAN, 2012, p.73)

Importante destacar, entretanto, a existência de algumas instituições na exceção da ineficácia da educação pública, como é o caso do Imperial Colégio de Pedro II e alguns dos primeiros liceus provinciais que, em geral, eram ocupados pelos privilegiados. Nessa época, a literatura que preenchia as leituras em território brasileiro e tinham prestígio nesses ambientes eram aquelas direcionadas à contemplação nacional, produzidas em uma espécie de movimento anticolonialista. Os textos literários passaram a construir um sentimento pátrio, nacionalista, desenvolvendo o Romantismo no Brasil.

Já entre a segunda metade do século e o início do século XX, com a urbanização do país, a configuração de uma classe média ligada tanto ao comércio quanto ao funcionalismo público, a supressão da escravatura e a instauração da República, vieram as reformas em nível estatal, como a de Benjamin Constant, Rivadávia Correia, Carlos Maximiliano e Rocha Vaz; além das campanhas em prol da alfabetização, dirigidas principalmente por escritores e intelectuais da época. Nesse período, ainda com o objetivo de reforçar o sentimento nacionalista, disciplinas que potencialmente atuavam em favor disso foram privilegiadas. Tais como geografia, história,

língua e literatura. Materiais importantes para o ensino dessa última foram as antologias literárias, como a de Carlos de Laet e Fausto Barreto.

Enfatizando a autonomia da literatura brasileira por meio da separação de autores portugueses e brasileiros, esse livro apresentava uma organização cronológica de autores, em ordem inversa, portanto, um recorte historiográfico no qual se fazia o reconhecimento da literatura brasileira. Tal organização estabeleceu um modelo de ensino de literatura, além de permanecer na escola brasileira por mais de 70 anos. Embora apresentasse um panorama da literatura brasileira, marcando sua autonomia, as indicações de atividades didáticas presentes nos programas do Colégio Pedro II sugerem que a literatura era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição, evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta. (ZAPPONE, 2018, p.412)

Foi, então, em 1931 que o país começou a viver uma significativa mudança, alavancada pela Reforma Francisco Campos. A partir dela definiu-se a obrigatoriedade e uma certa universalização do ensino secundário – de modo geral, correspondente à parte do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio atuais. O momento foi marcado por uma grande ênfase no ensino de Língua Portuguesa, que se inseria em todas as séries escolares, já que se enxergava nele uma potência para a unidade, organização e conservação da cultura brasileira.

Com a Revolução de 30 e a criação do Ministério da Educação, deu-se uma nova regulamentação do ensino primário e secundário. Em junho de 1931, o Ministro expediu os ‘programas do curso fundamental do ensino secundário’, fixando os objetivos e conteúdos para a matéria agora denominada *Português*. A meta principal dessa cadeira é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária”. Para chegar a esse fito, cabe ao professor, “desde o princípio do curso”, “tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que, além de visar a fins educativos, ela oferece um manancial de ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo.” (ZILBERMAN, 2012, p.32)

Nos anos seguintes, as transformações ainda foram intensas e se deram, sobretudo, devido às demais reformas implementadas, como a primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61) e as modificações advindas do cerceamento protagonizado pela Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período, “a disciplina de língua portuguesa muda seu nome e passa a ser referenciada pela expressão “comunicação e expressão”.” (ZAPPONE, 2018, p.413). Apesar da nova demanda que visava cumprir as exigências do currículo, os documentos ainda

permaneceram com as noções centrais de que a “leitura – não necessariamente em voz alta, mas sempre do texto literário – forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna” (ZILBERMAN, 2012, p.36-37).

Em 1996, tem-se a última sanção da LDB, que apesar de postular normas importantes para o avanço do desenvolvimento da educação no país e suas discussões, também acrescentou um caráter prioritário ao objetivo de formação de mão de obra para abastecer o mercado. Esse objetivo, embora tenha relevância num quadro geral, contribui para a sobreposição das disciplinas e práticas escolares com um viés tecnicista, situação essa que prejudica e até apaga o trabalho com a leitura literária e o ensino de literatura.

Isso se ratificou nos documentos que vieram em seguida, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) que apesar de eleger o texto como unidade básica para o ensino na área de linguagens, locou o literário como apenas mais um dos gêneros discursivos e uma ferramenta para trabalhá-los. “Desse modo, a literatura perdia, nesses documentos, sua especificidade artística, além de não demandar um trabalho de formação do leitor a fim de que pudesse ser lida adequadamente” (ZAPPONE, 2018, p.418), como as próprias Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) vieram a salientar posteriormente:

As orientações que se seguem tem sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (Brasil, 2006).

Ainda nesses avanços e recuos, em 2017 foi oficializada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segue apresentando a literatura como um campo de segmentação da Língua Portuguesa, o que apesar de continuar colocando-a na pauta dos debates do ensino de linguagens, ainda não a elevou ao nível de prestígio das demais. É válido dizer que nesse ponto das discussões a questão não está propriamente no fato do ensino de literatura configurar-se em componente curricular ou não, mas na realidade do seu apagamento em detrimento do trabalho com tópicos de outros campos, principalmente do linguístico-semiótico.

Tendo esse panorama em vista, conclui-se que dificilmente a literatura tão logo passará a ocupar espaços de disciplina autônoma nos documentos oficiais da educação no Brasil, visto o seu histórico de constante subordinação aos conteúdos elencados para o ensino de língua. Entretanto, cabe afirmar que sua participação na formação escolar do país e, de um modo mais específico, na formação humana, é tão fundamental que, apesar de todos os embates durante os

séculos, ela tem permanecido presente e resistente. Cabe, agora, aos atuais e futuros professores, educadores e intelectuais da área, sustentarem os debates e as defesas em prol da valorização e espaço da literatura, da leitura literária e do seu ensino nas salas de aula do país.

### 1.3 LETURA LITERÁRIA NO CENTRO DO ENSINO: UM ESPAÇO FORMATIVO

Não é incomum que a leitura literária seja posta unicamente em lugares de quietude e individualidade, como se apenas fosse possível vivenciar a literatura numa certa concepção romântica de leitor solitário, esquecido do mundo em seu prazer de ler. Essa imagem muito se deve ao histórico de elitização dos livros e à leitura como própria daquele que é erudito. Entretanto, quando trazida para a escola, tendo em vista a finalidade social que essa instituição possui, não se pode haver espaço para a desvalorização da literatura em leitura compartilhada, vivenciada no coletivo, valorizada pela palavra oralizada e através da conversa mediada pelo professor, que se constitui leitor mais experiente.

Para além do suprimento da lacuna causada pelas questões econômicas que, no Brasil, impedem o acesso individual de crianças e jovens, principalmente periféricos, aos livros, o professor e a professora incumbidos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura não devem abdicar do ensino de leitura literária por ser ele mesmo uma porta de democratização do saber e de acesso aos bens culturais. Na leitura feita em sala de aula há um convite à socialização de significados, à exploração da experiência humana, no enriquecimento da imaginação e da construção do pensamento. Como salienta Rouxel (2013),

A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam diversos “textos e leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p.23)

Por “regulador” não se deve entender um validador de leituras, no apagamento de algumas em detrimento de outras, mas sim um catalisador democrático das vozes distintas que se tornam a voz do grupo, justamente pelo exercício genuíno da leitura coletiva que propicia a construção de significados, os quais não seriam alcançados se não pelo compartilhamento.



Entende-se, portanto, que a leitura literária na escola, vivida coletivamente, é mais do que vozear capítulos de livros escolhidos. É, após o lido, o bate-papo sobre o que se leu, pois, como defende Bajour (2009, p.23), “falar dos textos é voltar a lê-los” e “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo”.

O primeiro a abraçar esse “ler junto”, que forma tanto alunos quanto professores em suas subjetividades, precisa ser o próprio professor, o que exigirá assumir também como leitura esse “pensar junto” que promove um intercâmbio de sentidos pela fala e pela escuta atenta e interessada, na descoberta socializada de interpretações, associações pessoais e ideias que constroem significados, aqueles que podem fazê-lo, juntamente com os alunos, sobressaltar: “nossa, é verdade! Eu não teria pensado nisso sozinho.”.

Cabe, então, aqui dizer que embora o professor seja a figura mais experiente em leitura e necessite conclamar isso em sua prática, o entendimento de sua responsabilidade na condução e formação desses alunos leitores deve aproximá-los e mantê-los à vontade ao compartilhamento. Isso, inclusive, por entender que os alunos também o formam. “Longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações” (ROUXEL, 2013, p.30). Ele deve ser impulsionado a apresentar o seu movimento de leitura, aquele que produz suas interpretações pessoais, e esse percurso, mediado pelo professor, possibilitará o desenvolvimento de suas competências de leitor – os saberes sobre o texto, sobre si, sobre os limites entre si e o texto, a crítica e o diálogo.

Sendo assim, ao professor cabe a consciência dos desdobramentos de sua prática e dos processos nos quais seus alunos estão envolvidos numa aula de leitura, pois

Conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores. (KLEIMAN, 2004, p.11)

Até chegar à aula, para junto com os alunos construí-la num movimento dialógico, o professor, que tem sua própria leitura dos textos, deve ainda atentar-se a questões como a realidade e a expectativa específicas dos alunos e da instituição, fatores que permeiam a própria seleção da obra e que precisam nortear as escolhas presentes na mediação da leitura. Desse modo, e sem novidade ao que já é costume da prática docente, o trabalho se inicia antes mesmo do encontro, naquilo que Bajour (2009, p.52) chama de “a antessala da escuta”. Nela está a atividade laboriosa de escolher o texto e nele apurar-se, pela leitura literária pessoal, mas também pela postulação de teorias que possam fundamentar uma prática educacional crítica,

tendo para si bem estabelecidas as concepções de humano e sociedade que conduzirão o ensino nas aulas.

A formação de alunos leitores, então, passa pela formação anterior de um professor leitor, tanto no que diz respeito à leitura literária quanto à teoria. Ele deve ser um leitor de literatura porque só o seu afinco nas produções literárias lhe aumentará as possibilidades de seleção e os caminhos de diálogo com cada grupo de alunos, visto que quanto mais se alarga e aprofunda os conhecimentos sobre os textos, mais condições existem de traçar caminhos para lê-los sem a dependência de critérios fixos traçados por outrem.

A dedicação à leitura literária – atividade para a qual, afinal, deseja impulsionar os alunos – também produz uma determinada autoconfiança que garante uma prática mais autoral, própria do dinamismo que a verdadeira aula de leitura exige quando perpassada pela escuta atenta, fundamental à mediação do compartilhamento. É isso que mantém o docente tranquilo frente às nuances das leituras de cada aluno, pois aquilo que é trazido e foge da sua primeira leitura pessoal também pode ser válido. Esse é um aspecto de encontro formativo – aluno - professor –, pois “na conversa literária, uma chave se enriquece por outras chaves” (BAJOUR, 2013, p. 67). Evidente que nem tudo poderá ser abrigado pelo professor, visto que há limites que o próprio texto estabelece. Esses, já conhecidos por ele, o leitor mais experiente, devem, então, ser apresentados aos alunos em uma retomada e progressão dialógica que os ajude a situarem-se na compreensão e na crítica.

A leitura teórica, por sua vez, é reivindicada pela necessidade de uma prática (auto)reflexiva que rejeita os moldes mecanicistas que por vezes se tornam comuns à profissão. É ela que responsabilizará e subsidiará o professor não só pelo que, mas também pelo como e porquê. O exercício por desenvolver um conhecimento e uma posição crítica em relação à organização da sociedade, sistema educacional, processos de aprendizagem, letramentos e ensino de leitura literária, por exemplo, levarão o professor à uma escolha ou outra, que pode ser completamente oposta, na condução de suas aulas, visando seus objetivos. Ao entender que em suma, no Brasil atual, as leituras realizadas pelos alunos para além dos limites da sala de aula são dependentes das práticas de leitura que existem na escola, o professor que busca engajar-se na formação de leitores autônomos e críticos recheará suas práticas de situações que ponham os estudantes não só em contato com diferentes obras – principalmente aquelas que não teriam contato em outro lugar senão na escola –, mas também em diálogo sobre elas, entendendo-o como parte essencial do processo de formação.

Há conhecimentos que só a troca impulsionada pela literatura pode despertar à construção e, mais especificamente, só o compartilhamento no espaço formativo da sala de aula

pode proporcionar tanto ao aluno quanto ao professor na leitura literária compartilhada, num processo que sempre apresenta objetivos e necessidades socialmente instituídos. Esses, o docente – leitor mais experiente – precisa assumir numa posição de resposta à sociedade que deseja pelo ensino que acredita. Porém, sem deixar-se conduzir apenas pela necessidade formativa de cidadãos leitores, mas também pelo direito desses cidadãos à literatura.

#### 1.4 LITERATURA COMO DIREITO DA HUMANIDADE: EDUCAÇÃO ENGAJADA APÓS AUSCHWITZ

O ensaio *O direito à literatura*, fruto de uma palestra proferida por Antonio Candido em 1988, apesar de distanciar-se em quase 35 anos do tempo no qual estas reflexões são postas aqui, afirma algo ainda muito central e necessário: a literatura é um direito. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p.193). Portanto, do ponto de vista social, é preciso garantir meios pelos quais essa necessidade seja suprida, de modo que o direito de fato seja estendido a todos. Isso não só assegura o bem-estar da sociedade contemporânea, mas também atua diretamente na preservação da humanidade em suas diferentes comunidades e culturas. Sendo o ser humano incapaz de viver afastado da ficção e da poesia e, sendo essas as formas de “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p.176), a literatura é fator indispensável de confirmação das pessoas em sua humanidade.

Há uma tendência, infelizmente muito abrangente, de conceber a literatura como mero passatempo que, se não é totalmente desnecessário – já que configura algum tipo de prazer – também não é intrinsecamente fundamental, principalmente às camadas sociais marginalizadas. Todavia, para além da imagem de um dia frio e um bom lugar para ler um livro<sup>1</sup> está a manifestação artística da linguagem, que não nasce no vazio, mas sim no centro dos discursos vivos produzidos por homens e mulheres. Uma construção erigida e admirada no afã de encontrar um sentido que permita melhor compreender sobre si e o mundo, no enriquecimento da própria existência (TODOROV, 2020, p.33). Sendo assim, não se pode tolerar uma

---

<sup>1</sup> Referência ao famoso trecho da música *Um dia frio*, do cantor e compositor brasileiro Djavan Caetano Viana.

sociedade que negligencie a literatura ou restrinja seu acesso, porque isso, por si só, é um atentado à humanidade, pois

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós por dentro. (TODOROV, 2020, p.76)

É nesse sentido que se estabelece como função do professor, pesquisador e intelectual da educação literária denunciar as violências e desigualdades como decorrência da própria restrição do acesso à literatura. “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2020, p.24). É a partir das reflexões que ela provoca que as pessoas são levadas a perceberem o mundo de forma muito mais abundante, construindo possibilidades e narrativas mais amplas. É um despertar das consciências que, pelo intrínseco caráter humanizador, deixa os indivíduos, se não totalmente convictos, ao menos mais próximos de assumirem que aquilo que é indispensável para si, enquanto seres humanos, é também indispensável para os outros.

A cada década, a historiografia aponta que o desenvolvimento das ciências, tecnologias e sistemas sociais costuma estar relacionado a abusos e explorações, seja contra a natureza ou contra o ser humano. É o que se registra, por exemplo, ao definir que os anos compreendidos entre 1914 e 1945 estão entre os de maior avanço científico e tecnológico, mas ao custo de duas grandes guerras mundiais. A razão é colocada a serviço do horror, numa compreensão mecanicista do progresso, em que é possível inclusive coisificar humanos. Nesse sentido, os motivos que levaram a humanidade ao cume da perpetração da violência nos campos de concentração da *Shoah*<sup>2</sup> podem se repetir. Eles se mantêm mesmo após a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), mas agora sob outras – e menos abrangentes, mas igualmente significativas – configurações, visto a persistência do pouco estado de consciência e, até mesmo, de inconsciência das pessoas. É o que se vê atualmente, por exemplo, com os dados de feminicídio, racismo, homofobia, antissemitismo, intolerância religiosa, trabalho forçado, entre outros. Adorno, em seu ensaio *Educação após Auschwitz* (1965), sobre o potencial de repetição das tragédias da humanidade, afirma que para impedi-las

---

<sup>2</sup> Do hebraico, “catástrofe”. Termo mais adequado para o genocídio do povo judeu perpetrado pela Alemanha nazista. Comumente, vê-se a utilização da palavra “holocausto”, mas essa não é viável porque, vinda do grego, significa “oferenda, sacrifício voluntário”.

é necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1965, p.2)

A literatura, por tocar na subjetividade quando faz viver as singularidades, reúne a experiência humana. A leitura literária desenvolve nas pessoas a capacidade de escuta dos diferentes, pois encontrar-se com novas personagens é como estar com novas pessoas. “Nesse sentido, podemos dizer que Dantes ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo” (TODOROV, 2020, p.77). Ensinar a ler literatura é, portanto, assegurar um direito que não só garante maiores condições de dignidade ao indivíduo, mas também melhores possibilidades de resistência da humanidade.

Tendo isso em vista, é sempre urgente e inegociável que se promova uma educação literária que, pelo exercício da leitura e do compartilhamento de diferentes obras, forme criticamente; que seja capaz de levar alunos e alunas a perceberem a diversidade que constitui a humanidade, mas, sobretudo, aquilo que também lhe é universal, para enxergar nas distintas experiências, aparentemente tão distantes, a si próprios.

## CAPÍTULO II – LITERATURA DE TESTEMUNHO NA ESCOLA

“(...) uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado”

(Hannah Arendt)

### 2.1 FRAGMENTOS DO PASSADO: NARRAR E LER PARA NÃO ESQUECER

Uma era das catástrofes também é marcada por ser uma era dos testemunhos, como já levantado por Seligmann-Silva (2005, p.82), lembrando as expressões de Hobsbawm e Shoshana Felman. Isso porque a dificuldade frente ao trauma produzido pelo horror postula a necessidade de relatar para que seja possível viver. Foi nesse momento que a humanidade se viu a partir do século XX, o qual ainda se estende e traz para as cenas da contemporaneidade a difícil tarefa de organizar os fragmentos do passado. Surge, assim, a literatura de testemunho.

Obras que marcam fortemente essa que não é um gênero, mas uma face da literatura, são aquelas produzidas por judeus sobreviventes da *Shoah*, como é o caso do testemunho pungente apresentado em *É isto um homem?*, de Primo Levi (1947). Essa literatura que, se não surge, ao menos ganha força com os relatos dos judeus depois da Segunda Guerra Mundial, carrega um compilado de respostas após a catástrofe. A primeira delas, claro, é o impulso por livrar-se do silêncio causado pelas tentativas de apagamento da humanidade dos indivíduos na perpetração da violência; também a dívida com a perpetuação da memória dos que foram mortos; e, ainda, uma lembrança do mal, em posição de denúncia e legado humanitário para as próximas gerações.

Delimitar, entretanto, a literatura de testemunho não é tarefa fácil, visto as questões que envolvem a ficcionalidade, a descrição e a tendência de “situar o testemunho na “fronteira do literário”, no “limiar”, destacando essa modalidade de escrita enquanto uma experiência-limite da linguagem e, por extensão, da literatura”. (PAULA, 2015, p.123). Porém, é esse teor testemunhal que, presente na obra literária, marca a relação de representação entre o real – o trauma – e a escritura (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.85). Ele carrega a fragmentação e literalização que também exerce uma função social, guardando a memória.

No âmbito do judaísmo isso se evidencia de forma ainda mais latente, pois a comunidade já constitui em sua identidade um imperativo para a memória. Assim, narrar o acontecido, lê-lo e repeti-lo transforma-se em dever. Tudo em prol do não esquecimento. O ato de não esquecer, por sua vez, se dá nas vias entre passado, presente e futuro, visto que a preocupação está em literalizar uma memória fragmentada do passado, preservando-a no presente e legando-a ao futuro.

Embora os escritores judeus tenham grande presença nessa área, como já citado, acontecimentos nos territórios da América Latina, principalmente no que tange a ditaduras e à opressão das minorias, também contribuíram para o surgimento dos testemunhos. No Brasil, por exemplo, há obras como *Inventário do Medo*, de Lara de Lemos (1997) e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1992). Esta, relata as experiências da marginalização da vida na favela, como mulher, negra e pobre; já aquela, apresenta as experiências do cárcere durante a ditadura militar no Brasil.

Fato é que, sendo a literatura produto da humanidade, como já exposto, e atuando nas dinâmicas para proporcionar entender as relações e a vida, as obras que vão surgindo e enquadram-se nos textos de teor testemunhal apenas evidenciam, sob outra faceta, o que já é próprio do literário: a revelação do humano.

## 2.2 O ESPAÇO DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o surgimento progressivo da literatura de testemunho, surgiram também pesquisas em estudos literários que têm resgatado e escolhido como seus objetos as obras desse recorte. No Brasil, especificamente a partir das últimas três décadas, houve um florescimento das iniciativas em crítica e teoria literárias que voltam suas reflexões à essa face da literatura. Em um primeiro momento, esse movimento de pesquisa esteve vinculado apenas ao trabalho com os textos de judeus sobreviventes da *Shoah*, o que marcou certo pioneirismo no que tange à essa área no país. Em seguida, porém, tendo em vista acontecimentos que desencadearam outros escritos testemunhais vividos propriamente em solo brasileiro, novos recortes de pesquisa foram abraçados; agora, também com obras nacionais.

Diante, então, desse avanço nos estudos acadêmicos em literatura de testemunho e considerando sua relevância no que diz respeito à promoção de reflexão sobre a sociedade e de enfrentamento aos crimes contra a humanidade, faz-se interessante indagar: há algum esforço

que a aproxime da Educação Básica no país? E ainda, especificamente, há algum movimento que a faça marcar presença nas aulas de literatura?

Em busca feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), tendo por descritor “Literatura de testemunho e educação” e um recorte de período que compreende desde 1990 a 2022, apenas dois trabalhos dentro da temática foram localizados. Já em busca livre na plataforma Google Scholar, apenas mais outros dois apareceram sob o mesmo tópico de pesquisa:

| PLATAFORMA DE BUSCA   | TIPO DE TRABALHO | TÍTULO  | AUTOR(A)  | ESTADO        | ANO  |
|-----------------------|------------------|---|---|---------------|------|
| <b>CAPES</b>          | Artigo           | Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura                       | Marcelo Ferraz de Paula                             | São Paulo     | 2015 |
| <b>BDBTB</b>          | Dissertação      | Testemunho de resistência: escrita de si e a formação do leitor literário em “Diário de Bitita” | Karliana Barbosa de Arruda                          | Paraíba       | 2019 |
| <b>GOOGLE SCHOLAR</b> | Artigo           | Narrar para não esquecer: a literatura de testemunho sob a ótica polifônica na escola básica    | Letícia Queiroz de Carvalho; Lohayne Gomes de Mello | Não informado | 2020 |
|                       |                  | A experiência de leitura a  |   |               |      |



|  |             |   |                         |                |      |
|--|-------------|---|-------------------------|----------------|------|
|  | Dissertação | partir da literatura de testemunho no Ensino Fundamental II | Lohaynne Gomes de Mello | Espírito Santo | 2021 |
|--|-------------|---|-------------------------|----------------|------|

Outros descritores semelhantes, como “literatura de testemunho e ensino”, também foram testados, porém, não apresentaram resultados. Já acerca dos trabalhos encontrados, é possível destacar duas abordagens distintas: uma, concentrando-se em propor possíveis caminhos para o trabalho com a leitura de textos literários de teor testemunhal, apresentando relatos de experiência à luz de pesquisa-ação, como é o caso das dissertações de Arruda (2020) e Mello (2021); outra, focando em estabelecer considerações sobre a literatura de testemunho e analisar sua presença no ensino de literatura, como é o caso do artigo de Paula (2015). Esse último ainda faz um levantamento de livros didáticos, a fim de observar como se dá – se é que se dá – a presença na escola dessa face da literatura. O professor pesquisador constatou que ela comumente não é abordada, seja através de produção internacional ou de produção nacional.

Além de referências protocolares a Memórias do Cárcere, quando se apresenta a obra de Graciliano Ramos, e da indicação de algumas leituras complementares nas páginas de abertura dos capítulos/unidades, raros textos associados à noção de testemunho são abordados. (PAULA, 2015, p.135)

Nesse ponto, percebe-se que não é uma prioridade trabalhar a leitura de literatura de testemunho nos anos do Ensino Fundamental, visto a predominância da não indicação de obras adequadas a esse nível de escolaridade em seus materiais didáticos oficiais. Há, ainda, o problema criado pelas demandas dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se fecham na abordagem da historiografia literária pelas obras do cânone nacional e acabam corroborando para o engessamento das práticas de ensino de literatura na escola, principalmente nas etapas do Ensino Médio.

Tendo em vista o caráter marginal do testemunho dentro da narrativa consagrada sobre a história literária do ocidente, não é difícil reconhecer a dificuldade de inseri-los satisfatoriamente nos estilos de época estabelecidos, o que resulta numa forte tendência à desconsideração da literatura de testemunho (PAULA, 2015, p.135)

Tal procedimento torna-se nocivo à formação de alunos leitores, pois potencializa o esvaziamento do ensino de literatura ao desvalorizar a atividade de leitura compartilhada, que

adota diferentes obras e permite o intercâmbio de reflexões que conjugam texto, história, sociedade e cultura. Se, ao contrário, houvesse uma prática que privilegiasse o ensino de leitura literária pelo contato com diferentes faces da literatura, inclusive a de testemunho, a educação no Brasil estaria mais próxima da eficácia em seu compromisso de formar leitores, os quais se tornarão cidadãos engajados no exercício de reflexão crítica sobre si e sobre o mundo. Isso porque a leitura de literatura de teor testemunhal permite um mergulho na humanidade da testemunha, capaz de gerar identificação; ao mesmo tempo, escancara a violência e a coisificação do ser humano, o que exige que o leitor tome uma posição crítica. Essas questões, expostas numa leitura compartilhada e mediada por um professor leitor mais experiente, possibilitam a ampliação da forma de olhar e interpretar muitas das situações que se põem na sociedade atual. Esses são passos no despertamento de uma consciência geral.

### 2.3 APONTAMENTOS SOBRE UMA PROPOSTA DIDÁTICA TRAÇADA A PARTIR D'O *DIÁRIO DE ANNE FRANK*

Considerando a quase inexistente presença da literatura de testemunho nas ementas e materiais didáticos escolares e vislumbrando depreender iniciativas às quais professores dedicados à formação literária recorrem quando a abordam, comentarei brevemente alguns pontos expostos na proposta didática de Oliveira (2020). A professora pesquisadora apresenta em sua dissertação de mestrado uma sequência didática traçada a partir d'*O Diário de Anne Frank*. Sobre o tratamento do trabalho aqui, porém, destaca-se apenas uma ressalva: o fato do mesmo não compor a tabela apresentada no item anterior. Isso ocorre porque o descritor utilizado não explicitava literatura de testemunho, também não tendo palavras-chave que se liguem a isso.

O livro, escrito por Anne Frank, em registro diarístico, e publicado por Otto H. Frank e Mirjam Pressler, chegou ao público postumamente. Isso porque a menina, judia e alemã, morreu no campo de concentração Bergen-Belsen, após ser capturada no esconderijo onde se escondia com a família na Holanda, durante alguns dos intensos anos da Segunda Guerra Mundial. A obra, mesmo apresentando diferenças em relação à forma frente a outros autores da literatura de testemunho relacionada à *Shoah*, ainda sustenta a literalização e apresenta fragmentação do trauma (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.87). Por isso é viável colocá-la no mesmo conjunto das demais.

Há dois motivos que majoritariamente justificam a escolha dos professores pelo trabalho com *O Diário de Anne Frank*. Um deles é a importância de sua narrativa dentro da história, aliada à sua abrangência universal. Fato que o fez, inclusive, tornar-se um *best seller*. Outro, é a destacada escrita diarística, que possibilita trabalhos com o gênero diário, principalmente no Ensino Fundamental, motivados também pela proximidade etária da menina e dos alunos. Entretanto, nota-se que muitos dos docentes, envolvidos por essas justificativas, acabam fragmentando a obra e focando apenas em aspectos mais objetivos, como estatísticas da guerra – em relação ao conteúdo – e características focadas no gênero textual – em relação à forma. Pouco, portanto, se aborda em leitura a subjetividade presente na literatura e, por isso, muito se perde no trabalho. A proposta que aqui será comentada, entretanto, difere-se justamente por já se levantar em prol da formação leitora e priorizar a leitura integral da obra.

Planejada e realizada numa turma real de 9º ano do Ensino Fundamental, durante quatro semanas, a professora explicita que seus objetivos eram:

Desenvolver estratégias de leituras exigidas para a compreensão do gênero diário, por meio da leitura do livro *O diário de Anne Frank*, abarcando uma grande diversidade de interesses capazes de despertar a formação do leitor jovem; contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de um texto sob diferentes perspectivas, observando a função social do gênero, o seu papel na sociedade e qual o seu contexto de produção, circulação e recepção; promover reflexões e discussões sobre os temas abordados no diário, verificando a importância da escrita de si para a construção do “eu”; discutir a guerra e os problemas causados pelas catástrofes provocadas pelo homem no século XX e na atualidade. (OLIVEIRA, 2020, p.11-12)

As etapas do trabalho foram divididas em: 1. Motivação; 2. Introdução; 3. Leitura e 4. Interpretação. Salienta-se que a terceira foi dedicada a ler o livro inteiramente e contou com atividades que apoiaram o desenvolvimento do ato de ler, o que ressalta a preocupação adequada em estabelecer processos que auxiliassem a construção das competências de leitor. É válido ainda dizer que, embora o trabalho tenha se constituído em quatro etapas, a Leitura foi a mais longa, estendendo-se pelas quatro semanas.

Um aspecto importante a se destacar é o fato de a professora ter optado por iniciar o trabalho a partir de um filme, mas não um que reproduzia a história de Anne Frank, e sim um que, baseado em histórias reais, apresentava uma turma vivendo justamente a proposta de trabalho com leitura literária para a qual estava conduzindo seus alunos. Nessa espécie de trabalho pré-leitura, professora relata que eles se interessaram por conhecer o livro trabalhado no filme e, nessa oportunidade, ela apresentou três exemplares diferentes da obra. Esse ponto é interessante, pois caracteriza também uma experiência sensorial e importante na construção de

sentido e no compartilhamento entre os envolvidos. O tamanho do livro, sua textura, composições gráficas, sinopse e até mesmo o cheiro contribuem para perceber dinâmicas materiais que também podem envolver o momento da leitura. Além, é claro, de estabelecer pontes possíveis para tratar a própria materialidade tida em um diário.

Toda a sequência didática priorizava a leitura vivida em coletividade, valorizando o “ler junto” e o diálogo, o que, como já dito em capítulo anterior, propicia a criação de novos significados, os quais não podem ser alcançados fora dessa experiência, justamente por contar com as subjetividades envolvidas – tanto na obra quanto no coletivo. A professora narra que uma das experiências de leitura levou uma aluna a compartilhar seu sentimento nas redes sociais, através da paráfrase de um trecho do texto, afirmando que havia se identificado com o lido, que “sentiu-se aliviada após o desabafo e não via a hora de concluir a leitura da obra” (OLIVEIRA, 2020, p.54). Nesse ponto, também se ratifica o potencial da literatura de testemunho em gerar novos testemunhos a partir da identificação, quando trabalhada na escola pelo viés da leitura literária coletiva.

A experiência dos alunos com a leitura do livro foi julgada como um momento único, que foi se tornando conhecido a partir dos seus relatos sobre o que vivenciavam durante o ato de ler. (OLIVEIRA, 2020)

Durante as atividades de leitura, outras ações foram desenvolvidas a fim de continuar trabalhando a expressão das subjetividades, o abraço à coletividade e a reflexão sobre o mundo. Um deles foi uma roda de debate que focou em discutir questões trazidas por Anne Frank no livro, como relações familiares, conflitos internos, preconceitos e violência. Esse ponto evidencia um dos fatores apresentados aqui em defesa do ensino de literatura: o fato de reunir a experiência humana, o que é capaz de enriquecer as existências ao tornar melhor o olhar sobre si e sobre o outro.

É importante ressaltar que, assim como Oliveira (2020) preveniu o surgimento de uma atmosfera fúnebre ao evitar causar superexposição aos fatos da *Shoah*, no trabalho com a literatura de testemunho é preciso entender a forma adequada de abordar os acontecimentos e fazer as transposições, a fim de não provocar uma tristeza generalizada. Também é necessário destacar no diálogo que tais acontecimentos não foram como quaisquer outros, mas que a leitura sobre eles proporciona refletir acerca de repressões e violações dos direitos humanos que se mostram ainda hoje, para que as combatamos.

Por fim, o encerramento da sequência se deu por meio de um Café Literário, no qual os alunos puderam dar suas últimas impressões sobre o lido e a experiência e, ainda, leram um trecho do diário que foram orientados a escrever no decorrer das quatro semanas.

Nota-se, através dessa proposta didática, que é possível construir percursos que privilegiem a leitura de literatura, sobretudo a de testemunho. É verdade que Oliveira (2022), em seus pressupostos teóricos e práticas conscientes, abarca em poucos momentos conceitos já estabelecidos na academia sobre o tema e não apresenta um objetivo explicitamente relacionado à teoria da literatura de teor testemunhal. Isso, certamente, é também um desdobramento da pouca presença de reflexões sobre os lugares do testemunho no ensino de literatura no Brasil, o que ressalta a necessidade de novos professores pesquisadores que tracem esse caminho. Ainda assim, fica evidente que o trabalho com essa face do texto literário é muito proffícuo e capaz de potencializar inúmeras outras competências, seja de âmbito oral, linguístico ou artístico.

O relato de experiência da professora ainda ratifica o fato de as proposições de leitura feitas na escola majoritariamente subsidiarem as práticas de leitura feitas fora dela. Além de proporcionar um novo olhar ao aluno leitor sobre o mundo e ampliar suas possibilidades de expressão, denunciando abusos e construindo possibilidades e narrativas mais amplas.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista o caráter complexo da organização da sociedade brasileira, que impõe muitas questões às dinâmicas da educação escolar no país, e estando ciente de que os processos de mudança no ensino de literatura têm se desenvolvido a partir de avanços e recuos nos últimos anos, o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar as reflexões levantadas, dando-as como encerradas. Antes, o contrário. Espera-se que as questões postuladas aqui contribuam, como um início, para novos círculos de discussões que se comprometam com a reivindicação da leitura literária enquanto centro do ensino de literatura, pela marcação da sua presença e pela possibilidade de práticas autônomas que proporcionem aos alunos o contato com diferentes obras, inclusive aquelas de teor testemunhal.

Foi possível destacar o (não) lugar que a literatura tem ocupado nas escolas, entregue à desvalorização ora pelo apagamento, ora pela instrumentalização ou, ainda, pelo esvaziamento. Procedimentos que, em partes, têm sido ratificados pelos documentos oficiais, quando supervalorizam o pragmatismo ou equivocam-se numa suposta transversalidade. A postura de alguns professores, entretanto, também age em legitimação desse cenário, pois facilmente renunciam ao trabalho com leitura literária coletiva em detrimento da supervalorização de atividades linguístico-normativas e de historiografia literária. É claro que, como apresentado, os percalços que envolvem o ensino de literatura vêm de uma extensa história que, para além da precarização específica dessa área do saber, compreende toda a configuração da educação, marcada por negligências e desigualdades.

Defende-se, então, que a leitura literária seja concebida como mais do que uma fonte de prazer, fruída na solitude; que ela seja o espaço formativo propiciado pelo ler junto que pode abrir as portas de acesso aos bens culturais, pela experimentação do texto literário na coletividade, mediado por um professor leitor mais experiente que fundamente sua prática na antessala da escuta. Esse professor, subsidiado pela concepção de que a literatura é um direito, garantirá – dentro de suas condições específicas – o exercício de uma educação literária na qual seja possível proporcionar ao aluno o contato com diferentes obras, as quais o levarão ao desenvolvimento de suas competências de leitor, à possibilidade da reflexão crítica e, sobretudo, a responder melhor à sua vocação de ser humano.

Também foi possível agir em apoio ao trabalho com a literatura de testemunho, dada a urgência de um despertamento geral que impulse um estado de consciência efetivo acerca

da era das catástrofes, a fim de que os motivos que levaram a humanidade à *Shoah*, e a outros episódios de opressão e perpetração de violência, não se repitam.

Nesse sentido, através de apontamentos sobre a sequência didática traçada a partir d’*O Diário de Anne Frank*, de Oliveira (2020), mostrou-se como é possível trabalhar a literatura de teor testemunhal na Educação Básica, ainda que haja carências em direcionamentos teóricos sobre literatura de testemunho no ensino de leitura literária. A abordagem a partir da proposta didática confirmou que a escola, dado o seu papel social, majoritariamente é responsável pelas práticas de leitura que são feitas fora dela. Fato que corrobora a necessidade do engajamento de professores na formação de leitores pelo trabalho no ensino de literatura e leitura literária.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. 1965.

ARRUDA, Karliana Barbosa de Arruda. Testemunho de resistência: escrita de si e a formação do leitor literário em “Diário de Bitita”. 2020. 161 fl. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual da Paraíba, Guanabira.

BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos / corrigido pelo autor – 5ª edição – Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neiva Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [org.]. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-98, 2013.

JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2004.

LEMOS, Lara de. Inventário do medo. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1997.

MEIRA, Caio. Prefácio à Edição Brasileira In: TODOROV, Tzvetan. A Literatura em Perigo. 11ª edição – Rio de Janeiro: DIFEL, p. 7-14, 2020.

MELLO, Lohayne Gomes. A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no Ensino Fundamental II. 2021. 80 fl. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória.

OLIVEIRA, Aline Gracielle Ferreira. O Diário de Anne Frank como possibilidade de ampliação do domínio discursivo na formação leitora. 2020. 113 fl. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros.



PAULA, Marcelo Ferraz de. Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, p. 121-142, dez/2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neiva Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [org.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 99-112, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neiva Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [org.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-34, 2013.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. *Proj. História*, São Paulo, p. 71-98, jun. 2005.

TZVETAN, Todorov. *A literatura em perigo / tradução Caio Meira. – 11ª edição – Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.*

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Brasília: Estudos de literatura brasileira contemporânea, UnB*, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

## REFERÊNCIAS RECOMENDADAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/ SEF, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III) / tradução Selvino J. Assmann. – São Paulo: Boitempo, 2008.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank: edição integral / tradução Ivanir Alves Calado. – 39ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2014.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. Pedro & João Editores: São Carlos, SP, 2015.

LEJEUNE, Phillipe. Parte IV: Diários e Blogs. *In*: \_\_\_\_\_. O Pacto Autobiográfico: de Rosseau à Internet. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

ZILBERMAN, Regina *et al.* Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.