



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLIT

Gláucia Peixoto Pedrosa

A Literatura de Testemunho no Ensino Médio: Perspectivas Para o Letramento
Literário do Aluno e Formação do Leitor

Araguaína/TO

2024

Gláucia Peixoto Pedrosa

Literatura de Testemunho no Ensino Médio: Perspectivas Para o Letramento
Literário e Formação de Leitores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI) como requisito à obtenção do grau de Mestre (a) em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. César Alessandro Sagrillo
Figueiredo

Coorientador: Dr. Abílio Pacheco de Souza

Araguaína/TO

2024

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

P372I Pedrosa, Gláucia Peixoto Pedrosa.

A literatura de testemunho no ensino médio: perspectivas para o letramento literário e formação do leitor. / Gláucia Peixoto Pedrosa Pedrosa. – Araguaína, TO, 2024.

131 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2024.

Orientador: César Alessandro Sagrillo Figueiredo Figueiredo

Coorientador: Abílio Pacheco de Souza Souza

1. Ensino de literatura. 2. Literatura de Testemunho. 3. O diário de Anne Frank. 4. Letramento literário. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gláucia Peixoto Pedrosa

A Literatura de Testemunho no Ensino Médio: Perspectivas Para o Letramento
Literário do Aluno e Formação do Leitor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas. Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre (a) em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pelo(a) orientador (a) e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 20/08/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo – Orientador (UFNT)

Prof. Dr. Abílio Pacheco de Souza – Coorientador (UFNT)



Documento assinado digitalmente

VALERIA DA SILVA MEDEIROS

Data: 01/09/2024 22:16:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Valéria da Silva Medeiros – Membro interno (UFNT)

Prof. Dra. Ana Lilia Carvalho Rocha – Membro externo (UFPA)

Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias – Membro Interno Suplente (UFNT)

A Deus, fonte de proteção, agradeço pela alegria de viver e oportunidade de aprender.

Á educação pública, baluarte das conquistas sociais desse país.

E a todos os professores que por meio de grande dedicação tornaram esse programa de pós-graduação possível.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós (*in memoriam*), Raimundo e Alzira Peixoto, pelos valores que guiaram minha trajetória de vida e contribuíram para moldar meu caráter.

À Francisca, minha amada mãe e fonte de apoio, sua força e amor me sustentaram por longos períodos.

Arnaldo Filho, meu companheiro incansável, amor para toda a vida! você segurou minhas mãos quando as forças eram poucas e enxugou minhas lágrimas quando elas eram muitas. Sua presença foi meu porto seguro e sou grata por cada momento vivido ao seu lado.

Às minhas amadas crianças, Álvaro e a pequena Maria Clara. Obrigada por compreenderem com carinho e inocência os períodos de ausências da mamãe. Minha primogênita, Maria Catarina, mesmo ainda tão nova, ajudou imensamente com o cuidado aos seus irmãos e carinho com toda a nossa família! Filhos, vocês são a razão pela qual cheguei até aqui!

Aos meus queridos orientadores Dr. César Figueiredo e Dr. Abílio Pacheco, minha gratidão é imensa. César, suas noites em claro dedicadas à busca por estratégias para direcionar nossa pesquisa foram inestimáveis. Abílio, obrigada pelos conselhos sempre oportunos e apontamentos valiosos. Mais que um projeto, vocês contribuíram para a realização de um sonho.

Agradeço a todos os professores pelos quais passei e com os quais muito aprendi. Com trajetórias de vida dedicadas ao ensino e a pesquisa, vocês foram grande fonte de inspiração durante essa importante etapa da minha vida acadêmica.

RESUMO

A presente dissertação possui como objetivo geral contribuir para o Letramento literário, por meio da Literatura de Testemunho, visando à formação de um leitor crítico, ético, capaz de reconhecer e posicionar-se frente aos discursos de ódio. O estudo teve como foco a inserção da Literatura de Testemunho, em sala de aula do ensino médio, através da leitura do livro *O Diário de Anne Frank*. Sendo orientado pelos pressupostos teóricos do Letramento Literário, aplicados conforme a metodologia dos círculos de leitura em sala de aula, apontados por Cosson (2023). A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Araguaína, região norte do Tocantins, entre novembro e dezembro de 2023 e contempla o Campo Artístico da BNCC. Os estudos foram operacionalizados segundo os pressupostos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa, e embasam-se nas contribuições teóricas de Seligmann-Silva (2002, 2003, 2008, 2022), Marco (2004), Ginzburg (2008), Cosson (2009), Paulino (2004), Soares (2007, 2009) Freire (1987, 1989, 1997), Zilberman (2008), além dos direcionamentos oficiais da BNCC (Brasil, 2018), entre outras diretrizes. Nossos estudos indicaram que, em detrimento de sua gênese ambientada na representação de eventos reais, a Literatura de Testemunho possui eficácia no ensino de literatura, isso em práticas pedagógicas capazes de conectar o contexto de produção da obra às experiências pessoais e sociais dos discentes.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho. Formação de Leitor. Letramento Literário. Ensino, O diário de Anne Frank. Holocausto, BNCC.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to contribute to Literary Literacy, through Testimony Literature, aiming at the formation of a critical, ethical reader, capable of recognizing and positioning themselves in the face of hate speech. The study focused on the insertion of Testimony Literature in the high school classroom, through reading the book *The Diary of Anne Frank*. Being guided by the theoretical assumptions of Literary Literacy, applied according to the methodology of reading circles in the classroom, highlighted by Cosson (2023). The research was carried out in a public school in Araguaína, northern region of Tocantins, between November and December 2023 and includes the BNCC Artistic Field. The studies were operationalized according to the assumptions of action research, of a qualitative nature, and are based on the theoretical contributions of Seligmann-Silva (2002, 2003, 2008, 2022), Marco (2004), Ginzburg (2008), Cosson (2009), Paulino (2004), Soares (2007, 2009) Freire (1987, 1989, 1997), Zilberman (2008), in addition to the official guidelines of the BNCC (Brazil, 2018), among other guidelines. Our studies indicated that, to the detriment of its genesis set in the representation of real events, Testimony Literature is effective in teaching literature, through pedagogical practices capable of connecting the context of production of the work to the personal and social experiences of students.

Keywords: Testimony Literature. Readers formation. Literary Literacy. Teaching. Holocaust. The diary of Anne Frank. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia de Anne Frank.....	96
Figura 2 – Diário Original escrito por Anne Frank em seu esconderijo em Amsterdã...97	
Figura 3 – Mulher preta agredida por casal branco.....	100
Figura 4 – Cidades devastadas durante a II Guerra Mundial.....	103
Figura 5 – Ucrânia em 2022 e Faixa de Gaza em 2023.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre disciplinas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento.....	76
Quadro 2 – IDEB escolar dos últimos três anos do CEGD.....	84
Quadro 3 – Índices Gerais de Aproveitamento dos alunos do CEGD.....	85
Quadro 4 – Ações pedagógicas de Língua Portuguesa.....	86
Quadro 5 – Manchetes sobre racismo no Brasil.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEGD	Colégio Estadual Guilherme Dourado
COVID- 19	Coronavírus Disease 19
EJA	Educação de Jovens e Adultos
DCT	Documento Curricular do Tocantins
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAETO	Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins
SEDUC -TO	Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Percursos constitutivos da pesquisa-ação no ambiente escolar.....	22
1.1.1. Metodologia e perspectivas de uma pesquisa em Literatura de Testemunho e Ensino.....	22
2 O TESTEMUNHO NA LITERATURA: EXPLORANDO A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO ATRAVÉS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK.....	29
2.1 A Shoah: gênese formativa e o drama judaico.....	29
2.2 Memória e trauma como objetos da Literatura de Testemunho.....	38
2.3 O Diário de Anne Frank: a voz do testemunho.....	44
2.4 Letramento literário no ensino médio: da literatura à formação do leitor.....	54
3 O ENSINO DE LITERATURA PELOS (DES) CAMINHOS DA BNCC E A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	64
3.1 A literatura na BNCC: entre a fruição e a formação do leitor literário.....	64
3.2 A nova estrutura curricular e os paradigmas do ensino de literatura.....	73
3.3 Anne Frank: contextos de testemunhos e ensino em escola do Tocantins...79	
3.4 O PPP da escola e as demandas para o novo ensino médio na BNCC.....	83
4 DA SALA DE AULA AO ANEXO SECRETO: O ESCONDERIJO E O MUNDO ANNE FRANK.....	89
4.1 Círculos de leitores: modelagem e percursos de leitura	89
4.2 A Motivação faz o leitor: práticas de leitura em sala de aula do Tocantins.....	91
4.2.1 Entrevista: conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	92
4.2.2 Experiências de leitura: círculos de leitura com Anne Frank.....	93
4.3 Avaliação: a escrita de alunos do Tocantins pelos caminhos de Anne Frank.....	110
4.3.1 Síntese dos resultados e algumas apropriações.....	116
5 CONSIDERAÇÕES.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	127
ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura e a inserção do aluno no universo literário constituem-se como a razão fundamental que norteia tanto a essência quanto a prática diária de grande parte dos docentes de Língua Portuguesa. Consoante às teorias contemporâneas de ensino, como o conceito de Letramento Literário, torna-se imperativo que professores e escolas empreendam múltiplos esforços no sentido de promover o ensino de literatura em sala de aula, propiciando o desenvolvimento de competências de leitura que contribuam para a formação de leitores críticos. Entende-se por leitores críticos aqueles que são capazes de realizar os processos fundamentais de leitura e escrita, que constituem ferramentas essenciais em uma sociedade letrada, não apenas sob uma perspectiva mercadológica, mas principalmente na construção de habilidades cognitivas desenvolvidas durante o período escolar e aprimoradas ao longo da vida.

Além disso, a apresentação de obras literárias de maneira envolvente e desafiadora não apenas estimula a apreciação estética, mas também incita debates profundos acerca de elementos sociais, culturais e éticos presentes nas narrativas, o que enseja condições para discussão de temas sociais de grande relevância, por exemplo, o crescimento exponencial de preconceitos e ideologias de ódio em diversos contextos sociais. Tudo isso, sem perder de vista o arcabouço de conhecimento presente na gênese da própria literatura, estimulando o diálogo e a construção do pensamento crítico, de modo que este seja capaz de transcender às páginas dos livros e manifestar-se em uma cidadania pautada no respeito à diversidade.

Nesse contexto, a figura do professor assume importância singular, não se limitando à simples transmissão de conteúdo, mas atuando com um mediador instigante, capaz de suscitar o interesse dos alunos pela leitura de literatura. É principalmente dentro dessa perspectiva que conduzo minha prática docente desde 2008, quando concluí o curso de Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Araguaína. Comecei a lecionar ainda no mesmo ano com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, na região historicamente conhecida como Bico do Papagaio/TO, no pequeno município de São Bento do Tocantins. Nessa experiência inicial, pude vivenciar tanto a gratificação sobre o ato de ensinar, quanto compreender as diversas dificuldades que permeiam o cotidiano escolar. Destaco a

carência de recursos e políticas públicas destinadas ao aprimoramento do ensino, situação agravada no contexto de escolas distantes dos centros urbanos, como os pequenos municípios do interior do Tocantins.

No ano seguinte, de volta à Araguaína, região norte do Tocantins, na condição de professora efetiva, passei a lecionar no mesmo centro de ensino médio no qual estudei por três anos. Motivo de satisfação e orgulho para mim, sendo a primeira aluna a voltar à instituição como professora. Fator que me inspirou no planejamento de uma prática docente direcionada ao ensino de literatura como constructo basilar da formação cidadã discente. Passei a dedicar-me ao ensino de Língua Portuguesa com foco na leitura de obras literárias e projetos literários.

Destarte, a partir dessas experiências, pude compreender o potencial transformador da literatura na formação dos alunos, no sentido de construir a criticidade e despertar o apreço pela literatura. Conheci também as inúmeras dificuldades que permeiam o ensino dessa disciplina nas escolas, por exemplo, a ausência de espaço e carga horária específicas na grade curricular para o ensino de literatura propriamente; o pouco contato prévio do aluno com a literatura nas etapas anteriores do ensino ou no ambiente familiar; acervos bibliográficos insuficientes; a própria resistência dos alunos à leitura; ausência de diretrizes educacionais realmente compromissadas com o ensino de literatura de modo eficiente e em consonância às teorias modernas do ensino de literatura.

Ainda assim, temos que ao professor de Língua Portuguesa, enquanto um dos principais agentes no processo de Letramento Literário (embora não o único), necessita pensar continuamente em sua responsabilidade em tornar profícuo o contato do discente com a obra literária. Tendo em vista a formação de uma criticidade alicerçada a partir de saberes já construídos e somados ao gradiente de conhecimento que a relação professor-aluno-livros são capazes de construir. Seja para o aluno enquanto sujeito em formação, seja para o professor na condição de constante aprendiz em sua práxis docente.

Foi por essa perspectiva que busquei ampliar meu conhecimento acadêmico e conhecer outras possibilidades de ensino e aprendizagem de literatura, ainda como aluna especial do mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em 2021. Na oportunidade, pude conhecer melhor os estudos sobre Literatura de

Testemunho. Uma vertente literária rica, significativa, ambientada em aspectos da realidade que somada às possibilidades de ensino sob a perspectiva do Letramento Literário, oferecem ao aluno a possibilidade de compreender, sob outros pontos de vistas, o que ocorreu em eventos históricos marcados não só pelo uso abusivo da força, mas pela violência legitimada por teorias de ódio imbuídos em discursos supremacistas.

Pode-se dizer que o presente estudo é fruto de inquietações docentes ao observar, especialmente nos últimos anos, o cenário nacional de crescimento da intolerância e manifestações acirradas dos discursos de ódio no meio social. Problemas perceptíveis seja no plano físico, seja no plano virtual. Indubitavelmente, o ensino de literatura, principalmente na gênese do testemunho, desponta como possibilidade valiosa para um Letramento Literário ainda mais voltado às demandas sociais, capaz de permitir o reconhecimento de vozes ou posturas totalitárias e antidemocráticas, bem como a apreciação artística da natureza do texto literário.

Nesse aporte de uso social da literatura com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e convívio ético entre cidadãos, estabelecemos como objeto de nosso estudo o ensino de Literatura de Testemunho, a partir da leitura de *O Diário de Anne Frank*, contribuindo para o Letramento Literário voltado à formação de leitores críticos dos alunos do Ensino Médio.

O livro foi escrito entre 12 de junho de 1942 a 1º de agosto de 1944, durante o período em que a família de Anne Frank e mais três pessoas ficaram escondidas do Exército Nazista Alemão, em um cômodo nos fundos da fábrica de temperos de Otto Frank, pai de Anne. A obra narra, do ponto de vista de uma jovem judia de 13 anos, o contexto do genocídio judaico empreendido pela Alemanha Nazista durante a II Guerra Mundial (1939-1945). Ressaltamos que *O diário de Anne Frank* figura entre as obras de grande respaldo da Literatura de Testemunho, sendo ainda uma das mais conhecidas no mundo dentro dessa vertente literária.

As considerações a respeito de uma literatura formada em torno dos testemunhos de pessoas que presenciaram ou sobreviveram a condições extremas de violência, como a Anne Frank, são conceitos desafiadores que demandam estudos em diversas áreas de conhecimento como: filosofia, história, literatura, antropologia, psicanálise dentre outras. Para Salgueiro (2012, p. 8), a Literatura de Testemunho relaciona-se a “questões de gênero, de valor, de saberes, que, mais uma vez,

tensionam os limites entre estética e ética, entre verdade e ficção, entre realidade e representação”.

Por isso, cabe esclarecer que a Literatura de Testemunho, nos conceitos de Jaime Ginzburg (2008, p. 28), é a literatura dos excluídos, sendo não apenas uma versão destes sobre o que aconteceu, mas o testemunho de como aconteceu. Para Seligmann-Silva (2022, p. 114) “o testemunho pode nos ajudar a pensar uma virada de paradigma que vem ocorrendo no campo das artes e da literatura”. Essa virada de paradigmas seriam exatamente as narrativas construídas pelos que sofreram os impactos das ações excludentes de grupos majoritários ao longo dos séculos. Pode-se dizer que a Literatura de Testemunho não apenas fala sobre os excluídos, mas que oportuniza espaços para que eles falem sobre si, conforme ocorre com Anne Frank.

Assim, a literatura desempenha um papel crucial ao promover o despertar da empatia e a criticidade dos alunos. Este desenvolvimento ocorre por meio da identificação ou sensibilização perante as experiências narradas nas obras da Literatura de Testemunho, entre outras modalidades literárias. Desse modo, as competências cultivadas pela literatura têm o potencial de ampliar os horizontes dos alunos, contribuindo para a construção do perfil de cidadão almejado, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Segundo esses documentos, a formação de leitores críticos é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa desde os primeiros anos da educação básica, sendo uma condição inalienável para o pleno exercício da cidadania. Neste contexto, a pesquisa propõe a seguinte problemática: como o ensino de Literatura de Testemunho, a partir da leitura de *O Diário de Anne Frank*, pode contribuir para o Letramento Literário voltado à formação de leitores críticos dos alunos do Ensino Médio?

O questionamento que delinea nossa pesquisa, assume uma perspectiva libertadora, em consonância com os ideais freirianos. Para Paulo Freire (1987, p. 21), a educação deve libertar-se de sua abordagem meramente depositária de conteúdo, buscando estabelecer caminhos para um modelo libertador com foco na cidadania, o que é possível através do ensino crítico de literatura. Freire (1987) ressalta que o Brasil foi inicialmente concebido de forma autoritária, sendo imperativo reinventá-lo em termos mais igualitários. O autoritarismo, discutido por Freire (1987), permeia todo

o processo de formação do país e se caracteriza por uma ampla exploração e exclusão social dos mais vulneráveis, assemelhando-se ao contexto histórico vivenciado por Anne Frank.

Por isso mesmo, a inserção de obras de Literatura de Testemunho na educação básica, em narrativas como *O diário de Anne Frank*, justifica-se por permitir que o aluno conheça eventos reais responsáveis por severas catástrofes humanas, por meio de uma ótica que emprega a natureza do texto literário, somado a voz de quem vivenciou ou testemunhou de alguma forma, condições extremas de violência. Antônio Candido (2011, p. 174) pontua que, “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”. A partir dessa fundamentação, compreendemos que ler narrativas que testemunham a amplitude da barbárie humana, como a narrativa aqui proposta, contribui imensuravelmente para o contato significativo com o texto literário e a construção de empatia do aluno, capacitando os estudantes a reconhecerem discursos de intolerância e respeito à diversidade em todas as suas formas.

Sendo a Literatura de Testemunho uma expressão literária moderna de grande repercussão a partir do Século XX, sua linguagem contemporânea com temáticas universais como a violência e traumas humanos, emergem como um atrativo a mais para o incentivo à leitura. Nesse cenário, *O diário de Anne Frank* desponta como possibilidade de melhor inserção do educando no universo dos livros. Cumpre acrescentar que, no caso específico da obra em tela, a compatibilidade etária entre narrador e leitor oferece possibilidades ao ensino de literatura no Ensino Médio no que tange à conhecida dificuldade de criar espaços oportunos à leitura literária. Logo, mesmo tendo a narrativa de um dos maiores genocídios da história como contexto, Anne também imprime aos seus escritos sua vivência adolescente com os anseios e perturbações próprios da idade, o que pode despertar a cumplicidade entre narrador e leitores.

Nesse delineamento de justificativa, a pertinência de nossos estudos apoia-se, sobretudo, no ensino e compreensão crítica das manifestações literárias a partir do contexto social em que foram escritas e no contexto em que são projetadas como leitura. Tal fato contribui para que o aluno desenvolva o senso crítico que o conduzirá quanto ao entendimento de diferentes textos, assim como no reconhecimento das

intenções presentes e nem sempre claras em diversos discursos sociais. Para tanto, fundamentamos teoricamente nossa dissertação a partir dos pressupostos de Cosson (2023), *Como Criar Círculos de Leitura em Sala de Aula*, obra em que o autor orienta o planejamento de aulas de literatura estruturada em círculos de leitura. O método permite ler e dialogar sobre a obra estudada, uma vez que "ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura" (Cosson, 2023, p. 19). Convém ressaltar que a metodologia pedagógica dos círculos de leitura vai ao encontro das estratégias de pesquisa dentro do contexto da presente pesquisa-ação, uma vez que ambas pressupõem o estudo e a intervenção sobre a realidade estudada.

No mesmo sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento norteador das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica, elenca sete habilidades específicas a serem desenvolvidas no decorrer do Ensino Médio, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nestas, a competência de número dois, especifica que o ensino de Língua Portuguesa deve assegurar ao aluno uma formação humanitária global, capaz de desenvolver relações éticas e harmoniosas, pautadas no respeito ao outro dentro da escola e ao longo da vida. A diretriz também enfatiza a importância da democracia e Direitos Humanos, como ainda reconhece o diálogo como ferramenta basilar nas resoluções de conflitos.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

A literatura configura-se como ferramenta assertiva no alcance da demanda imposta pela BNCC porque é inteiramente capaz de aproximar vivências e realidades completamente díspares ou distantes. Nesse sentido, a leitura de *O diário de Anne Frank* direcionada, segundo as contribuições do Letramento Literário, contempla e amplia a competência exigida pela BNCC, já que conduz o leitor em uma dimensão ampla e reflexiva para além da estética, "pois ao ler trago para o presente ou torno presente o passado que está no texto" (Cosson, 2023, p. 15). Assim, o ensino crítico de literatura, transcende a mera aquisição de habilidades de decodificação textual e se torna oportunidade de vivência e convivência, uma vez que "ao ler tomamos

consciência do outro, da existência do outro que produziu o texto, ao mesmo tempo que confirmamos nossa presença na conversa” (Cosson, 2023, p. 15).

Perspectiva semelhante é abordada no filme *Escritores da Liberdade* (2007), dirigido por Richard LaGravenese. Na produção cinematográfica, a professora Erin Gruwell, interpretada por Hilary Swank, introduz a leitura do *Diário de Anne Frank* como parte do currículo, buscando criar empatia e compreensão entre uma turma de alunos, marcados pela diversidade étnica, muito dos quais envolvidos com gangues. A professora incentiva seus alunos a escreverem os próprios diários relatando suas vivências cotidianas. Dessa forma, os estudantes começam a refletir sobre suas vidas e a reconhecer as semelhanças entre os conflitos raciais e étnicos de seu tempo e os da Segunda Guerra Mundial narrados por Anne Frank. É importante enfatizar que o processo de ensino de literatura encenado na produção fílmica de LaGravenese, possui relevante semelhança com o objetivo dos estudos em tela, ademais assim como a professora Erin Gruwell, retratada na obra, também primamos pelo desenvolvimento de competências que aprimorem além do conhecimento, habilidades que reforcem a agentividade e tolerância dos estudantes no convívio com o outro, sobretudo quando essa relação é pautada pela diferença. A fim de alcançar tais propósitos, nossa pesquisa-ação buscou realizar um estudo preliminar sobre os participantes da pesquisa e suas experiências com a literatura, a fim de traçar um percurso de leitura eficiente com a obra selecionada.

Magda Soares (2009) destaca a importância de conduzir as atividades de leitura a partir de situações reais do cotidiano dos alunos. Com base nessa perspectiva, nossa prática pedagógica foi direcionada para privilegiar a leitura da obra e fomentar debates contínuos sobre as interpretações e proposições resultantes dessas leituras. Isso auxiliou na compreensão dos alunos e permitiu conectar a temática da obra com questões contemporâneas relevantes para a sociedade brasileira.

Cabe ressaltar ainda que o processo de ensino de literatura, ao qual se propõe o estudo em tela, requer planejamento e arcabouço teórico que o respalde e direcione como estratégia de letramento, tal qual buscamos fazer durante nossa pesquisa-ação com o estudo preliminar sobre os sujeitos da pesquisa, suas experiências com a literatura e a partir disso, nos engajamos em delinear um percurso eficiente de leitura com a obra escolhida. Acerca dos Letramentos, Magda Soares entende que é

fundamental conduzir as atividades de leitura, a partir de situações reais do cotidiano do aluno. Para Soares (2009), “ler um texto [...] é instaurar uma situação discursiva” (Soares, 2009, p. 9). Tendo em vista o apontamento da autora, direcionamos nossa prática em sala de aula de modo a privilegiar a leitura da obra, como também o constante debate sobre os resultados ou proposições acerca de tais leituras, auxiliando a compreensão dos alunos e interligando a temática da obra a contextos prementes atuais da sociedade brasileira.

Nossa prática pedagógica delineou-se por interrogativas e reflexões capazes de inserir o leitor no contexto social e histórico da narrativa, como ainda possibilitar certa relação de empatia entre a obra e os leitores participantes da pesquisa em tela, uma vez que o livro versa sobre temáticas comuns às vivências desses adolescentes, quer sejam os planos para a vida adulta, a instabilidade emocional ou mesmo a sobrevivência em ambientes marcados pela violência.

No mesmo sentido, Kleiman (1995), entende que as práticas de letramento resguardam aspectos importantes da cultura, bem como das estruturas de poder presentes em uma sociedade e suas leituras devem ser direcionadas à compreensão destes aspectos. Nesse propósito, Freire (1997, p. 33) afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento aos aprendizes, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Isto posto, certos de que educar é um processo político ao qual a literatura pode somar potencialmente, nossa dissertação tem por objetivo geral contribuir para o Letramento literário, por meio da Literatura de Testemunho, através do livro *O Diário de Anne Frank*, visando a formação de leitores crítico capaz de exercer sua cidadania, pautado pela ética e tolerância nas relações sociais. No intuito de alcançar tal determinação, seguimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender as contribuições da Literatura de Testemunho para o desenvolvimento/fortalecimento do apreço dos discentes pela leitura de literatura.
- 2) Examinar como a Literatura de Testemunho pode ser incorporada ao Letramento Literário no Ensino Médio, a partir da obra *O diário de Anne Frank*.
- 3) Refletir sobre a BNCC e a nova estrutura curricular do Ensino Médio tendo em vistas os impactos e contribuições dessas diretrizes sobre o ensino de literatura.

4) Desenvolver as atividades da pesquisa-ação e analisar os textos dos alunos produzidos após as oficinas nos círculos de leitura, perante o desenvolvimento das atividades desta investigação.

A hipótese da pesquisa em tela é que o ensino de Literatura de Testemunho no Ensino Médio contribui significativamente para a formação de leitores éticos e críticos, uma vez que ao conhecerem narrativas como *O diário de Anne Frank*, objeto do nosso estudo, os leitores são desafiados a questionar preconceitos, examinar diferentes pontos de vista e refletir criticamente sobre as complexidades éticas e morais inerentes a diversos fatos históricos e realidades sociais contemporâneas. Ao adotar a perspectiva crítica do Letramento Literário na leitura do *Diário de Anne Frank*, dentro dos círculos de leitura de Cosson (2023), os alunos são capacitados a interpretar a realidade traumática da obra como consequência da intolerância e da adesão cega a discursos supremacistas, sendo ainda capazes de identificar posturas semelhantes em contextos atuais. Isso, por sua vez, contribui tanto para o desenvolvimento da criticidade quanto para fortalecimento do hábito pela leitura.

A pertinência do presente estudo apoia-se ainda na oferta do ensino de literatura direcionado em uma metodologia de ensino centrada na reflexão e no questionamento, atrelados ao texto, contexto e ainda ao próprio aluno como sujeito de sentidos. Tributário da hipótese principal, consideramos que a construção das habilidades de leitura, a partir da plurissignificação do texto literário, assegura a proficiência mínima e necessária em leitura e escrita. Portanto, ter habilidades mínimas de leitura e escrita são condições indissociáveis ao exercício pleno da cidadania do indivíduo, isso em uma sociedade cujos direitos e garantias dos cidadãos encontram-se dispostos em códigos escritos formais. Logo, para reivindicar seus direitos, o cidadão necessita saber fazer usos eficientes da língua escrita dentro da modalidade formal.

Nesse sentido, durante a leitura da obra literária, o aluno é incentivado a participar ativamente nas discussões, expondo opiniões e questionando, posicionamentos de modo ético. Acreditamos que a metodologia contribui ainda com questões conflituosas do próprio ambiente escolar, como o relacionamento interpessoal dos jovens, que devem ser direcionados ao respeito e ao convívio saudável no ambiente escolar e social.

Ao se engajarem nas leituras de narrativas da Literatura de Testemunho, os alunos passam a conhecer outras vozes que testemunham importantes aspectos de eventos históricos e podem entender a importância de compreender outros personagens, partilhando a ideia segundo a qual as relações sociais não podem ser contadas a partir de uma perspectiva unívoca. Dessa forma, a Literatura de Testemunho desvela a origem de posturas intolerantes disseminadas no cotidiano de muitos indivíduos e assevera que elas podem, em um curto espaço de tempo, manifestarem-se em vivências sociais marcadas pela perseguição ao outro. Assim, quando a intolerância é adotada como discurso de classe, legitima-se a barbárie e o aniquilamento de grupos inteiros, exatamente como o ocorrido aos judeus durante a II Guerra Mundial e outros povos minoritários que sofreram ou sofrem perseguições extremas.

Quanto à organização, a pesquisa está projetada em quatro seções. Na primeira discorreremos sobre o percurso constitutivo da pesquisa, ressaltando os caminhos trilhados no delineamento dos estudos a partir da importância do ensino de literatura, sobretudo, a Literatura de Testemunho, por meio da leitura de *O diário de Anne Frank*, segundo a metodologia dos círculos de leitura em sala de aula, de Cosson (2023).

Na segunda seção, aprofundamos nossas reflexões sobre a gênese da Literatura de Testemunho e da *Shoah*, destacando as contribuições dessas searas literárias para a construção cidadania do aluno, conforme as habilidades preconizadas pela BNCC no contexto do Ensino de Língua Portuguesa. Além disso, abordaremos conceitos como a importância da memória e dos traumas coletivos, tanto para a Literatura de Testemunho quanto para a construção da ética dos estudantes em suas relações sociais. Buscamos ainda evidenciar aspectos contextuais que tornam o livro *O Diário de Anne Frank* uma obra por excelência da Literatura de Testemunho, com potencial de contribuição para a formação leitora do aluno, além de estimular o interesse do educando pela leitura literária. Por fim, a partir de nosso referencial teórico, revisamos os subsídios do Letramento Literário no que compete a formação leitora do aluno, tendo em vista as abordagens de leitura literária em sala de aula preceituadas por essa corrente teórica.

Na terceira seção, apresentaremos o universo empírico da pesquisa com reflexões acerca das diretrizes educacionais nacionais para o Ensino Médio, bem

como considerações e críticas sobre a nova estrutura curricular desta etapa da educação, seus impactos sobre o ensino de literatura e o Letramento Literário na escola. Abordaremos, ainda, o ensino de literatura a partir das competências e habilidades previstas para o ensino de literatura no Novo Ensino Médio (NEM). Ainda nesse percurso, nossa pesquisa refletirá sobre a escola e sua população institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar (UE), bem como o direcionamento do ensino de literatura na UE em que a pesquisa foi desenvolvida.

Na quarta e última seção, apresentamos os estudos e produtos da pesquisa por meio das discussões feitas durante os círculos de leitura, registradas no diário de campo. Teceremos, ainda, importantes reflexões com análises das produções textuais dos alunos. Tais instrumentos serão basilares para mensurar os resultados sobre a prática literária proposta pela pesquisa, além de refletir sobre a relevância do ensino de Literatura de Testemunho no Ensino Médio.

1.1 Percursos constitutivos da pesquisa-ação no ambiente escolar

O percurso metodológico, busca explorar a interação entre a leitura do livro *O Diário de Anne Frank* e o desenvolvimento das habilidades de leitura, tendo em vista o Letramento Literário dos alunos do Ensino Médio a partir da inserção de Literatura de Testemunho nas aulas de Língua Portuguesa. Nossa pesquisa possui cunho qualitativo e adota as abordagens da pesquisa-ação como método científico de investigação. A escolha por este método é motivada pela sua natureza participativa, na qual o pesquisador pode agir em colaboração com os demais sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, trilhamos os indicativos de Thiollent (1986), em que preconiza a pertinência da pesquisa-ação no ambiente escolar ao apoiar-se na capacidade que o pesquisador possui de intervir diretamente sobre o problema dentro do ambiente de ensino. Fato este que nos permite, enquanto professores, o aperfeiçoamento da própria prática docente na busca por metodologias que venham contribuir com a oferta de ensino de qualidade.

1.1.1 Metodologia e Perspectivas de uma Pesquisa em Literatura de Testemunho e Ensino

Estudos científicos desenvolvidos no âmbito da educação básica exigem um substancial arcabouço metodológico, imprescindível para viabilizar o planejamento de métodos cujas estratégias possibilitem a integração harmoniosa entre teoria e prática no ambiente escolar. A pesquisa qualitativa tem se destacado neste contexto, porquanto visa não apenas descrever fenômenos, mas também propor soluções, estudos e novas perspectivas que permitam compreender ou contribuir para a solução de problemas específicos. A legitimidade da pesquisa qualitativa é ratificada pelo emprego de procedimentos próprios do método científico, adaptados às nuances e contextos das dinâmicas sociais. Destarte, sua preocupação primordial reside em investigar o indivíduo e suas interações com o meio social, elucidando comportamentos, estabelecendo padrões e realizando outras investigações que visem aprimoramentos ou mudanças benéficas. Para garantir o devido rigor científico ao longo das investigações, conforme apontado por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa deve pautar-se por algumas características elementares, a saber:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (Bogdan, Biklen, 1994, pp.47-50).

De acordo com exposto pelos autores, as características impressas a pesquisas de cunho qualitativo são de grande valia para compreensão de problemas atuais em diversos contextos, inclusive no ambiente escolar. A este propósito, uma das variantes da pesquisa qualitativa é a pesquisa-ação, adotada na investigação em tela, uma vez que essa metodologia tem se mostrado valiosa por aliar o rigor científico da pesquisa de cunho qualitativo à prática pedagógica em sala de aula. Tal fator, permite que o professor veja-se cada vez mais como pesquisador dentro do contexto educacional de sua própria sala de aula, sendo também responsável pelo aprimoramento do ensino ofertado. Por isso mesmo, Thiollent afirma que a pesquisa-ação pode ser aplicada a diversos contextos nos quais exista interação entre pessoas, contudo “a pesquisa-ação encontra na educação uma vocação particular” (Thiollent;

Colette, 2014, p. 211), logo, sendo um método ancorado na ação participativa e coletiva entre os sujeitos da pesquisa, assim como deve ser a práxis docente.

Nesse cenário, a presente pesquisa foi desenvolvida com 31 alunos de uma turma da terceira série do Ensino Médio, período matutino, durante os meses de novembro e dezembro de 2023, no Colégio Estadual Guilherme Dourado, localizado na região central de Araguaína, norte do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa com ação tanto investigativa quanto agentiva (pesquisa-ação), na qual pesquisador e pesquisados são sujeitos do estudo, participando ativamente de todo o planejamento das ações propostas. Tal fato evidencia o caráter autônomo e colaborativo da pesquisa-ação, necessário ao estudo em tela sobre o ensino de Literatura de Testemunho em sala de aula.

Com o intuito de planejar de forma mais eficaz os passos pedagógicos da nossa pesquisa-ação, recorreremos aos direcionamentos metodológicos de Cosson (2023) em *Como Criar Círculos de Leitura em Sala de Aula*. Nessa obra o autor oferece contribuições procedimentais para o trabalho com a literatura em sala de aula, propondo um método que consiste em ler e estudar a obra literária dentro de círculos de leitores. Nesse contexto colaborativo, os participantes leem e compartilham suas impressões sobre o texto, construindo coletivamente o entendimento da obra. O professor desempenha um papel fundamental ao incentivar e mediar as leituras e discussões, conduzindo os grupos a explorarem de forma mais profunda o universo da obra dentro das perspectivas próprias do Letramento Literário.

Nesse propósito, Freire (1989) ressalta a validade de pesquisas dentro do contexto educacional que, a exemplo da pesquisa-ação, desenvolvam estudos que considerem o aluno enquanto sujeito do próprio processo de construção de conhecimento. Em sua obra *A Importância do Ato de Ler*, o autor evidencia a necessidade de um planejamento de pesquisa no qual professor e aluno caminhem juntos em prol de um mesmo objetivo, em suas palavras:

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele". Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem (Freire, 1989, p. 21).

Por essa razão, a partir das contribuições de Freire, entende-se que a pesquisa-ação mostra-se adequada ao estudo proposto visto que se constitui como abordagem metodológica valiosa para a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem experiências subjetivas, com complexidade e nuances de difícil quantificação. Tal qual acreditamos ser nossa pesquisa, em um campo plural e, portanto, suscetível a uma gama de variáveis como a sala de aula.

Na mesma linha, Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação pauta-se principalmente por sua capacidade agentiva no ambiente e sobre o objeto da pesquisa. A pesquisa-ação permite conhecer o problema e agir sobre ele, em um processo que, sem deixar de ser científico, contempla ainda a necessidade de empreendermos, principalmente na condição de professores, melhorias sociais a partir de nossa prática cotidiana como se pode se depreender do trecho abaixo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

De acordo com Thiollent, nessa abordagem metodológica, deve-se pensar ainda acerca do papel do pesquisador, uma vez que sua ação será de interação junto aos demais sujeitos. No caso em tela, o professor assume a condição de pesquisador e passa a refletir, questionar, assim como formular suas proposições sobre o ensino de literatura dentro da metodologia estabelecida. Em virtude disso, Fonseca (2002), enfatiza a necessidade de um amplo planejamento e treinamento do pesquisador antes de adentrar ao ambiente da pesquisa, visto que ao participar da pesquisa, o pesquisador fará suas próprias inferências e contribuições. Nesse sentido, o pesquisador precisa conhecer a dimensão de suas atitudes, mensurando o impacto resultantes das mesmas para os demais sujeitos da pesquisa. Fonseca entende que:

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (Fonseca, 2002, p. 35).

Como toda investigação científica, a pesquisa-ação implica rigor metodológico, abordagens sistêmicas, voltadas à complexidade do cenário educacional. Composto por diversidade de variáveis que precisam ser consideradas tendo em vista a eficiência das análises. Sob esse olhar, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 33) “a pesquisa é atividade nuclear da ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado”. Pode-se entender que para as autoras, pesquisar é um meio constante de produzir ciência. Por conseguinte, as etapas constitutivas da pesquisa devem primar pelo planejamento e escolha de técnicas tendo em vista o objetivo de cada fase do estudo.

No início da pesquisa, orientamo-nos pela compreensão do ambiente escolar e sua dinâmica organizacional cotidiana, conforme preconizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Nessa perspectiva, realizamos uma análise das dependências da unidade escolar, com foco particular na biblioteca, a fim de compreendermos o perfil leitor dos alunos e direcionarmos adequadamente o planejamento da pesquisa. A biblioteca da instituição se destaca por ser um espaço amplo e bem organizado, acessível ao público durante os três turnos, com assistência constante de servidores. Seu acervo bibliográfico abrange livros científicos, literários, mapas e computadores conectados à internet, disponíveis para uso público.

Durante essa fase primária dos estudos, ao consultar os registros de leitura e empréstimos de livros, identificamos a presença de um grupo de leitores independentes, principalmente composto por dois perfis distintos: aqueles que demonstram interesse por romances contemporâneos, narrativas fantásticas ou mitológicas, e outro grupo interessado em obras autobiográficas ou baseadas em fatos, contemporâneas ou não. A constatação desse segundo perfil de leitor reforça a relevância dos nossos estudos sobre Literatura de Testemunho, uma vez que há uma demanda por narrativas autobiográficas entre os alunos. Assim, esse interesse pode ser explorado e ampliado por meio de um trabalho sistematizado em sala de aula. Além disso, observamos que as obras clássicas da literatura brasileira são consultadas principalmente para fins avaliativos, geralmente a pedido dos professores de Língua Portuguesa.

Para embasar o planejamento das ações, realizamos uma entrevista semiestruturada oral e presencial com toda a turma, utilizando um roteiro básico sobre os hábitos de leitura dos alunos. A escolha dessa técnica permitiu uma interação natural entre pesquisadores e participantes, facilitando a compreensão das respostas e detalhes importantes para o planejamento da pesquisa. Essa abordagem também nos permitiu avaliar as reações dos participantes diante das temáticas discutidas.

Nesse entendimento, formulamos nossa entrevista a partir de interrogativas diretas acerca dos hábitos leitores dos alunos. Buscando entender preferências, dificuldades, familiaridade com a leitura de literatura, nível de criticidade do aluno. Destacamos também que o pesquisador deve aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a cruzar dados e formular padrões, o que só será possível com anotações organizadas consoante a ordem dos acontecimentos.

A pesquisa-ação utiliza dados obtidos por meio de entrevistas e diários de campo para compreender melhor os sujeitos envolvidos e planejar ações na abordagem literária em sala de aula. Segundo Figueiredo e Pedrosa (2023, p. 52), é crucial organizar e comparar as entrevistas para orientar a ação proposta. O diário de campo, adotado em nossa pesquisa, é fundamental para registrar e analisar eventos relevantes durante o estudo interventivo da pesquisa-ação, permitindo uma autoanálise do pesquisador e garantindo rigor científico conforme orientações de Victora, Knauth e Hassen (2000):

O diário de campo [...], nada mais é do que um registro fiel e detalhado de cada visita a campo, independente do fato de terem sido usadas outras técnicas de pesquisas como entrevistas, coletas de histórias de vida, etc. Muitas vezes, são as informações dos diários de campo que nos dão subsídios para analisar os dados coletados de outra forma. Deve-se manter a lógica de um diário de viagem, no qual se escreve todo o dia sem restrições. O diário é um documento pessoal do pesquisador no qual tudo deve ser registrado (Victoria, Knauth e Hassen, 2000, p. 73).

No caso do estudo em tela, o conteúdo registrado forneceu subsídio para uma leitura significativa do livro *O diário de Anne Frank*, a partir da metodologia pedagógica de Cosson (2023). Na obra, *Como Criar Círculos de Leitura em Sala de Aula*, o autor orienta o planejamento das aulas de literatura a partir de uma estrutura básica segundo a qual os alunos são agrupados em pequenos círculos de leitores que devem

ler, debater, anotar e compartilhar suas impressões sobre a leitura realizada com toda a turma.

A metodologia de Cosson (2023) compreende três fases fundamentais. Inicialmente, destaca-se a etapa de modelagem, que abrange o planejamento global da ação, incluindo a contextualização e motivação para a leitura da narrativa. Este aspecto é crucial no contexto da Literatura de Testemunho, pois os alunos necessitam ser situados no contexto histórico e social retratado. Em seguida, tem-se a fase prática, a mais extensa do processo, que direciona a leitura nos círculos de estudo, promovendo a compreensão, debate e registro das reflexões suscitadas pelas obras. Por fim, a etapa de avaliação, a última do ciclo, consiste na reflexão conjunta sobre todo o percurso e aproveitamento das leituras realizadas.

Ainda nessa fase final, para ampliar o proveito pedagógico da pesquisa, propomos a produção de textos dissertativos-argumentativos, centrados nas temáticas abordadas em *O Diário de Anne Frank*. Desta forma, é possível avaliar o impacto da intervenção na construção da criticidade dos alunos, bem como na compreensão dos conceitos relacionados aos direitos humanos. Importante ressaltar que a competência avaliativa número cinco da parte de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige que o aluno demonstre respeito aos direitos humanos e utilize a ética na resolução de problemas sociais. Além disso, a solicitação para a escrita dos textos partiu dos próprios alunos, considerando a preparação da turma para o ENEM.

Os círculos de leitura, apontados por Cosson, são metodologias pedagógicas especialmente apropriadas ao propósito da pesquisa-ação, uma vez que possibilitam a análise e intervenção em uma determinada realidade. Tais abordagens estão alinhadas com as diretrizes delineadas pelos estudos de Letramento Literário, cujo objetivo primordial consiste na formação do leitor literário. Este tipo de leitor é notadamente caracterizado por sua proficiência em interpretar e interagir com o texto, levando em conta não apenas os aspectos culturais, históricos e sociais no âmbito da obra, mas também no contexto social mais amplo de sua própria experiência vivencial.

2 O TESTEMUNHO NA LITERATURA: EXPLORANDO A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO ATRAVÉS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK

Na presente seção, discorreremos acerca da origem, formação e importância da Literatura de Testemunho para o letramento literário do aluno no Ensino Médio. Neste último percurso da educação básica, a Literatura de Testemunho se destaca como uma ferramenta eficaz no processo de formação do leitor literário, bem como em toda a construção do pensamento crítico dos estudantes do Ensino Médio. Para atingir esse propósito, é crucial abordar de modo pontual conceitos teóricos fundamentais da Literatura de Testemunho em plano geral, bem como na *Shoah*, vertente que representa a Literatura de Testemunho judaico. A *Shoah*, elemento cultural já existente no judaísmo, ganha maior dimensão a partir do testemunho de pessoas que sobreviveram ao genocídio de mais de seis milhões judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Dentro desse cenário, buscamos explorar o potencial de formação do leitor literário intrínseco à Literatura de Testemunho, utilizando as abordagens preconizadas pelas teorias do Letramento Literário como estratégia para formar leitores a partir da leitura da obra *O Diário de Anne Frank*. De acordo com nosso referencial teórico, discutimos a importância e as perspectivas da obra, considerando seu contexto histórico permeado por opressão, violência e a perseguição nazista que leva a família Frank, a exemplo de outras tantas, abandonar todas as suas posses e esconder-se na tentativa de fugir dos terríveis campos de concentração nazistas.

2.1 A Shoah: gênese formativa e o drama judaico

Para uma compreensão mais aprofundada da Literatura de Testemunho e de sua relevância no desenvolvimento da formação literária dos alunos do Ensino Médio, é essencial explorar os aspectos históricos que moldaram a origem dessa expressão literária, predominantemente no século XX. Nesse período, eventos de extrema gravidade, caracterizados por tragédias e perdas significativas de vidas humanas, desempenharam um papel crucial na formação do que ficou conhecido como Literatura de Testemunho. Portanto, não se trata de uma manifestação literária intencional ou inovadora, mas sim como produto decorrente de genocídios,

assassinatos em massa ou violações de direitos perpetrados contra grupos étnicos e minorias sociais. Fatos manifestos tanto na *Shoah* judaica quanto na origem do *Testemunho* na América Latina. Em virtude disso Seligmann-Silva (2022) pontua a importância que o campo testemunhal, enquanto matéria de conhecimento, vem ganhando notoriedade em diversas áreas do saber e que isso deve-se às suas múltiplas contribuições seja para conhecer o passado, seja para compreender as marcas traumáticas desse passado de violências extenuantes. Para o autor:

O testemunho é um tema que tem despertado a atenção de estudiosos através de diferentes campos do conhecimento. Começando pela teologia, que estuda o testemunho como afirmação da fé, passando pelos estudos jurídicos (que nas últimas décadas desenvolveu uma área que, para além das técnicas de entrevistas das testemunhas e dos réus, estuda criticamente a própria possibilidade do testemunho), chegando ao campo da psicologia, que estuda o tema polêmico da *recovered memory*, abordando o testemunho tanto do ponto de vista comportamental e da narrativa da situação traumática, como da psicologia social, com seus estudos de histórias de vida e de comunicação[...] (Seligmann-Silva, 2022, p. 113).

Seligmann-Silva (2002) atenta para a importância dos estudos sobre o testemunho em panoramas histórico-sociais marcados pela violência massiva, como em contextos de guerras. Nesse intuito, para melhor delineamento da gênese da Literatura de Testemunho, cumpre acrescentar primeiramente que Jean Norton Cru destacou-se, ainda no início do século XX, como um dos primeiros defensores da valorização de testemunhos na escrita histórica e literária. Sua intenção era reescrever a história da I Guerra Mundial, sob uma perspectiva única, primando pelas experiências testemunhais dos soldados no campo de batalha.

De modo mais preciso, Norton Cru (1930) pretendia descrever o drama da guerra das trincheiras, como ficaram conhecidos os combates da I Guerra Mundial, pela ótica dos soldados sobreviventes ao terror desses eventos. Na obra *Du témoignage* (1930), publicada originalmente em francês, o autor critica a descrição dos eventos da guerra contados por oficiais superiores, uma vez que estes não vivenciaram o terror dos confrontos, por outro lado, o escritor acreditava na legitimidade dos sobreviventes para testemunhar e melhor contribuir com a representação do ocorrido nos combates. Isso porque, os ex-combatentes, em sua maioria soldados e praças de baixa patente, vivenciaram toda a dor física, bem como o terror psicológico experimentado pelas batalhas travadas no interior das trincheiras.

Por esse prisma, o enfoque dedicado ao testemunho, considerado tanto como um valor histórico quanto literário, desempenha um papel crucial na capacidade de narrar histórias reais de uma perspectiva que permite que a própria vítima expresse sua voz, relembre suas dores e compartilhe, a partir de suas memórias, o sofrimento vivenciado por muitos. Norton Cru entendia a importância do testemunho para além de sua mera função documental. Para ele, mais do que simplesmente relatar os fatos, o testemunho daqueles que vivenciaram os eventos é significativo pela riqueza de emoções que só podem ser verdadeiramente transmitidas por quem experimentou diretamente os impactos de cada ação durante os conflitos nas trincheiras.

Assim, esteira dos horrores praticados no decurso de duas guerras mundiais, a Literatura de Testemunho surge como uma nova "face da literatura", conforme a perspectiva de Seligmann-Silva (2022). Destacando-se por não ser moldada pelos atributos tradicionais da mimese ou do escapismo, ao contrário essa expressão literária, emerge do testemunho real de sobreviventes de assassinatos em massa e perseguições em diversos contextos. A Literatura de Testemunho orienta-se em inserir na história e na literatura a voz dos vencidos, grupos de pessoas silenciadas, seja pela morte ou seja pela opressão social. Importa compreender que não se trata de uma nova versão ou ótica sobre horrores praticados em contextos de opressão, todavia, são testemunhos de quem viveu ou sobreviveu a eles. Pode-se dizer que a Literatura de Testemunho oferece uma visão de dentro para fora dos acontecimentos mais trágicos da história contemporânea. Jaime Ginzburg (2008) relaciona essa literatura diretamente com questões de foco ético, sendo, dessa forma, de natureza social e caráter democrático no sentido de ouvir e oferecer espaço de fala para todos os interessados em contar seus traumas.

Para além disso, o estudo do testemunho articula estética e ética como campos indissociáveis de pensamento. O problema do valor do texto, da relevância da escrita, não se insere em um campo de autonomia da arte, mas é lançado no âmbito abrangente da discussão de direitos civis, em que a escrita é vista como enunciação posicionada em um campo social marcado por conflitos, em que a imagem da alteridade pode ser constantemente colocada em questão. (Ginzburg, 2008, p.2)

O autor afirma que a Literatura de Testemunho infere a "elaboração de um novo conceito de representação, ligado ao estabelecimento de identidades políticas" (Ginzburg, 2008, p. 3). O que reforça seu perfil crítico e sua necessidade de alcançar

as massas a fim de conscientizar sobre estruturas opressoras e direitos civis. Nesse cenário, Alfredo Bosi (1996) em *Narrativa e resistência*, enfatiza que a escrita literária habilmente lida com a memória dos fatos, conforme ocorre em *Du témoignane*, de Norton Cru, explora ainda a vasta capacidade criativa que a representação literária confere, possibilitando a transposição do complexo mundo real e sua violência estanque para a esfera da representação ficcional ou autobiográfica. Bosi (1996) aponta que além das testemunhas de massacres, muitos intelectuais, ambientados em cenários marcados por ideologias de ódio, enfrentaram os sistemas repressivos por meio da escrita literária.

Nesse contexto, Raphael Lemkin, um professor e advogado polonês de origem judaica, desempenhou um papel crucial ao lutar pela criminalização e denominação da matança de um mesmo grupo nacional, étnico ou religioso como genocídio. A palavra "genocídio", cunhada e difundida por Lemkin (1944) em *Axis rule in occupied Europe*, a partir do grego *genos* (família, tribo ou raça) e do latim *-cidium* (ação de quem mata ou o seu resultado), ganhou relevância histórica ao ser utilizada para tipificar os assassinatos em massa de um mesmo povo ou grupo social.

Contudo, as atrocidades cometidas visando a eliminação de povos e grupos étnicos atingiram proporções ainda mais devastadoras durante a II Guerra Mundial. Nesse contexto, o ódio disseminado por políticas eugenistas, nacionalistas e racistas, que culpavam os judeus por todos os problemas sociais existentes na Alemanha, resultaram no genocídio de judeus, ciganos e outras minorias. Além disso, tais políticas visavam promover uma limpeza racial através da matança indiscriminada das minorias apontadas como causa dos problemas. Sobre o fato Gagnebin (2006) entende que:

O nazismo as faz amadurecer pela sua ideologia racista que cristaliza os medos latentes diante da dissolução do quadro tradicional de orientação e de identificação do sujeito. A definição das causas do mal, dos portadores do perigo, tem que ser simples (simplista) para ser eficiente. Assim, designam-se os judeus como os culpados, como uma raça parasita e hedionda que suja a pureza do povo autêntico e deve, portanto, ser erradicada como uma epidemia ou piolhos, com gás Ziklon B por fim. Insisto nessas metáforas de higiene, de limpeza e, sim, de dedetização, porque elas são a contrapartida dessa construção, denunciada por Adorno e Horkheimer, de um ideal pseudonatural e originário de pureza, de nitidez, de determinação viril unívoca, sem deslizes, nem dúvidas, nem desvios, com uma sexualidade higiênica e familiar. (Gagnebin, 2006, p. 69).

Após o fim do Holocausto, judeus sobreviventes, apesar da dificuldade e da necessidade de rememorar os traumas sofridos, começaram a escrever sobre suas experiências. Essas narrativas, carregadas de traumas e marcadas pela dubiedade entre a necessidade e a dificuldade de falar sobre o ocorrido, proporcionam um olhar importante sobre as experiências traumáticas e levadas ao contexto da sala de aula, em narrativas como *O diário de Anne Frank*, podem contribuir significativamente para a compreensão sobre a origem da Literatura de Testemunho e sua importância para a formação leitora do aluno, uma vez que oportunizam conhecer outras vozes e enfoques por meio das obras literárias.

Nessa projeção, Walter Benjamin (1994) entende que é essencial dar voz aos sobreviventes de tragédias de modo a transformar suas experiências em narrativas educativas. Isso possibilita que aqueles que não viveram os horrores compreendam a realidade traumática, estimulando a reflexão crítica e ética. Benjamin alerta que a resistência a esse entendimento pode levar à repetição de tragédias humanas, como o genocídio de judeus, devido à falta de compreensão do mal perpetrado. A Literatura de Testemunho apresenta-se exatamente como meio oportuno a esse conhecimento crítico e plural dos fatos. Acerca disso, Benjamin (1994) pontua que:

Aqui se revela, com toda a clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso, como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência mais se vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quanto a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (Benjamin, 1994, p. 123).

Assim, a Literatura do Testemunho possui suas raízes cravadas na necessidade humana de dar voz às experiências traumáticas de grandes proporções. Ela surge como uma reação direta a eventos como os genocídios ocorridos na Europa a partir da Primeira Guerra Mundial, com a matança de mais de 1,5 milhão de cidadãos armênios, tomando corpo e dimensão assustadora com a barbárie de genocídios que vitimaram mais de 6 milhões de judeus, entre outros grupos, no transcurso da II Guerra Mundial. Nesses fatídicos eventos, para além do esperado combate armado entre exércitos, a humanidade presenciou perseguições e massacres em larga escala que

visavam aniquilar povos ou grupos étnicos-sociais inteiros em nome de uma pretensa pureza racial, como foi o caso do massacre aos judeus.

Vários sobreviventes do genocídio judaico, como Primo Levi, Robert Antelme e Anne Frank, dentre outros, passam a reverberar suas lembranças em narrativas que dão testemunho sobre as matanças e demais violências sofridas durante os encarceramentos em campos de concentração, na Segunda Guerra Mundial. Os escritos de sobreviventes do pós-guerra contribuem para a *Shoah* enquanto literatura. Almeida (2006) evidencia que a palavra *Shoah* é um termo derivado do hebraico com significado de "destruição" ou "catástrofe", utilizado por muitos autores para se referir ao genocídio judaico. O autor pontua que autores como Saul Friedlander, rejeitam a palavra holocausto, como ficou mais conhecido o massacre de judeus, em virtude da conotação religiosa e voluntária nas práticas de sacrifícios humanos.

Portanto, podemos inferir que a *Shoah* tem suas raízes cravadas sobre a dor e o trauma sofrido a partir de condições máximas de violações. Em artigo sobre a temática, Seligmann-Silva (2008), nomeia a literatura de testemunho como "literatura do trauma", o que alude à própria etimologia da palavra trauma em sua raiz grega, que quer dizer ferida. Assim, a Literatura de Testemunho, pensada a partir da *Shoah*, é uma narrativa a respeito de feridas profundas causadas por violações extremas sofridas em massacres sem precedentes. Sob essa ótica, Seligmann-Silva (2002, p. 70) explica que:

O evento: a *shoah* aparece como evento central da teoria do testemunho. Ele é normalmente caracterizado por sua radicalidade e conseqüente singularidade. A partir dessa sua característica desenvolveu-se um dos topos nas pesquisas sobre o testemunho, a saber, o da singularidade e não possibilidade de comparação entre a Shoah e outras catástrofes, ou seja, a formação de sua radical unicidade. Esse tipo de argumento radicaliza a divisão tradicional entre as ciências humanas como área reservada à interpretação e as ciências naturais como campo de explicação. Devido à singularidade/unicidade da Shoah ela estaria "para além" de toda a compreensão. Evidentemente é equivocado deduzir-se da singularidade da Shoah um discurso sobre sua unicidade absoluta e acerca da hierarquia das catástrofes: no âmbito da teoria do testemunho (que sempre nasce do ponto de vista subjetivo e costuma priorizar a perspectiva das vítimas) não se discute a magnitude em termos numéricos, mas sim em termos qualitativos (Seligmann-Silva, 2002, p. 70).

Importante frisar que, para o autor, "há uma singularidade dos eventos da *Shoah*", o que não pressupõe uma hierarquia desta sobre outras catástrofes. Implica dizer que, o genocídio de judeus, não é mais relevante que outros tantos ignóbeis

massacres da história humana. Conforme o autor explica, para a Literatura de Testemunho não há o que se mensurar numericamente em tragédias humanas, o que se considera são os impactos destas tragédias na vida de cada vítima. Para as quais cada trauma, ainda que tendo atingido a coletividade, resulta em sofrimentos únicos e cujo teor mostra-se difícil de traduzir por inteiro. Seligmann-Silva (2008) adverte também que o ponto de vista de cada vítima é único e indispensável ao entendimento dos fatos.

Do ponto de vista das vítimas – e este ponto de vista é fundamental ao se estudar o testemunho, voltaremos a este ponto – toda catástrofe é única. Radicalizar esta singularidade, assim como condenar toda comparação entre os genocídios, por outro lado, pode gerar uma espécie de teologia negativa concentracionária, muito improdutiva e que apenas tende a reproduzir dois males: em primeiro lugar a própria situação do traumatizado na sua resistência à simbolização e, em segundo lugar, o discurso dos algozes que também visa estender um tabu sobre o discurso que recorde as atrocidades cometidas (Seligmann-Silva, 2008, p. 9).

Em sentido semelhante, Primo Levi, em *É isto, um homem?* (1998), obra na qual o sobrevivente do campo de concentração Auschwitz-Birkenau dá seu testemunho sobre o horror vivido em poder dos nazistas e escreve que: “pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar essa ofensa, a aniquilação de um homem” (Levi, 1998, p. 13). Pela narrativa do sobrevivente, fica claro que aniquilar um homem tem efeitos ainda mais traumáticos que o matar, uma vez que, nos campos de concentração, as condições de sofrimento eram tão intensas que pareciam anular a própria condição de humano.

As memórias compartilhadas por meio da *Shoah* dão conta de um evento estanque com cargas de sofrimentos que extrapolaram os limites do tolerável dentro dos registros das catástrofes humanas. Mesmo em se tratando de guerras, as imagens que emergem dos documentos e das memórias dos sobreviventes parecem aludir a cenas cinematográficas, dadas as proporções das matanças de tantos milhões de pessoas e pelos mais variados meios de aniquilação. Logo, Seligmann-Silva (2009) lembra que conhecer e preservar essas memórias, além de avivar o testemunho, pode conferir à história a oportunidade única e valorização das experiências, sobretudo das minorias silenciadas ao longo do transcurso da história humana.

O testemunho possui um papel de aglutinador de um grupo de pessoas — antes de mais nada, em se tratando da *Shoah*, dos próprios judeus — que constroem a sua identidade a partir dessa identificação com essa “memória coletiva” de perseguições, de mortes e dos sobreviventes. Na “era das catástrofes” a identidade coletiva (e mesmo nacional) tende a se articular cada vez menos com base na “grande narrativa” dos fatos e personagens heroicos e a enfatizar as rupturas e derrotas. Daí também a atualidade do conceito de testemunho para articular a história e a memória do ponto de vista dos “vencidos” (Seligmann-Silva, 2009, p. 3).

Por esse prisma, verbalizar a profundidade de sentidos por trás do trauma advindo desse aniquilamento é tarefa árdua para a vítima, uma vez que lembrar o trauma é sentir e sofrer outra vez. Há ainda feridas traumáticas tão profundas sobre as quais a vítima não consegue falar porque a dor parece mais extensa que a possibilidade de dizê-la em palavras. Talvez, como aponta Levi, a própria linguagem não teria desenvolvido vocábulos com tamanha carga de significação. Augusto Sarmiento-Pantoja (2019) afirma que testemunhar eventos traumáticos é tarefa dolorosa que requer preparo psicológico das vítimas em seus testemunhos.

Todas as acepções de *superstes*, *testis*, fazem-nos refletir sobre a tarefa de testemunhar, pois para o sobrevivente testemunhar significa “estar ou ficar em cima” das memórias do evento traumático. Neste sentido, só há testemunho quando se constroem estratégias psíquicas para suportar as memórias aterradoras do evento, sem que elas sejam superadas, curadas ou desapareçam (Sarmiento-Pantoja, 2019, p. 10).

Com efeito, para além da impossibilidade em se relatar todo o trauma, referidos por teóricos da *Shoah*, interessa-nos, enquanto estratégia de ensino em literatura, conhecer aquilo que se pode aprender a partir da *Shoah* e de toda a Literatura de Testemunho com a narração *testis*¹ ou *superstes*² como tipologias de narradores, conforme apontado por Sarmiento-Pantoja (2019).

Uma vez que os genocídios presentes nas narrativas são eventos históricos e literários que temos a obrigação de conhecer enquanto seres humanos, a fim de saber até onde nossas ideologias e preconceitos podem nos levar ou o mal que somos capazes de infringir ao semelhante. Tais aspectos devem ser considerados dentro da educação de crianças e jovens por constituírem habilidades críticas que capacitam o

¹ O narrador *testis* é aquele que viu e testemunhou diretamente a cena dolorosa ou o evento traumático. Ele é o terceiro na cadeia de testemunho, relatando experiências que presenciou.

² O narrador *superstes* é aquele que viveu e testemunhou sua própria experiência traumática. Ele é o primeiro na cadeia de testemunho, compartilhando suas vivências pessoais.

leitor em suas vivências sociais, desenvolvendo postura ética no relacionamento com o semelhante.

Na mesma esteira, Valéria de Marco (2004, p. 59), assevera que “se a vivência dos campos coube a alguns milhões de pessoas, a experiência do aniquilamento do outro racionalmente administrado é herança para todos nós”. Ao se pensar na tragédia narrada pela *Shoah*, não importa apenas analisar o horror representado pelos números, mas as ideias e discursos pelos quais se chegou aos mais de seis milhões de assassinatos. Marco (2004) usa a expressão aniquilamento “administrado” porque, para ser concretizada a matança em larga escala, gerou-se demandas em diversas esferas estatais, inclusive em logística e manipulação da opinião pública por meio de informações falsas e discursos de ódio, sobretudo no que tange as massas sociais.

Esse aniquilamento organizado de que trata Marco (2004), precisa ser considerado a partir da organização das ações que envolveram não somente disputas por território, governo e hegemonia militar. Para além disso, é imprescindível conhecer a bestialidade eugênica nazista por meio dos conceitos de Francis Galton, antropólogo inglês do século XIX, que conforme Vita (2021), defendeu teorias segundo as quais judeus, negros, ciganos e outros grupos eram vistos como degenerados, ou seja, com características genéticas inferiores e deformativas. Dado o seu falso aspecto de legitimação científica do preconceito, a teoria execrável de Galton encontrou pleno respaldo entre os milhões de signatários do ideal de pureza da raça ariana, sendo adotado como bandeira pelo nazismo de Hitler.

No contexto de ódio dos nazistas, os judeus eram vistos como uma ameaça à Alemanha e não podiam ser considerados parte do povo alemão devido à crença na superioridade racial. Diferentemente da Idade Média, onde a conversão religiosa era uma opção, a questão agora era de raça, não de religião, o que resultou no propósito de eliminação das raças consideradas degeneradas, como os judeus.

O termo degenerados, segundo o dicionário Aurélio (2004), vem do verbo degenerar e indica a perda das características próprias da espécie, sendo uma forma de abastardamento. Os nazistas escolheram essa palavra dentro do contexto do Darwinismo Social, mostrando uma ideia cuidadosamente planejada, inclusive na escolha precisa do vocabulário. Enquanto as vítimas como Primo Levi lutam para encontrar palavras para descrever o trauma, os algozes nazistas usaram palavras

cuidadosamente pensadas e até ressignificadas em discursos estratégicos amplamente divulgados.

Em artigo, sobre as causas do antissemitismo, Vita (2021) lembra ainda que diversas mentiras sobre o perigo representado pelo povo judeu eram largamente divulgadas nos meios de comunicação, inclusive uma segundo a qual chefes judeus estariam reunidos em prol do ideal de dominar o mundo a começar pela Alemanha. Não podemos deixar de refletir sobre a disseminação de mentiras pela política nazista, precisamente como meios de incitar o ódio e legitimar a brutalidade de suas ações assassinas.

O objetivo de tais mentiras era exatamente disseminar o ódio e justificar a barbárie, pois segundo essa linha, os judeus eram uma clara ameaça aos alemães. Hitler não inventou o ódio aos judeus, ele alimentou um discurso nacionalista e de fomento à máquina bélica estatal. As mentiras disseminadas como propaganda de Estado pela Alemanha Nazista foram responsáveis por moldar a opinião pública em favor das políticas de extermínio de judeus.

A saber, em *O diário de Anne Frank*, a narradora cita o alcance das mentiras e mostra o quanto elas alimentaram o ódio contra o povo judeu: “a Força Aérea Inglesa está operando dia e noite. Igual à máquina de propaganda alemã, que solta mentiras 24 horas por dia!” (Frank, 2023, p. 268). Pode-se perceber, que mesmo com a pouca idade, Anne Frank já possuía o entendimento de que o ódio aos judeus, que já existia, foi midiaticamente maximizado para que se pudesse justificar os assassinatos, confiscar bens e, por fim, usar a força de trabalho do povo judeu para produção industrial e bélica alemã.

Destarte, a *Shoah* representa uma oportunidade ímpar para compreendermos o ápice da dor e do mal que um preconceito estruturado pela máquina estatal é capaz de infligir, levando-nos à reflexão sobre os discursos de ódio que permeiam diversas sociedades contemporâneas e democráticas, inclusive a brasileira. Este aspecto reitera a importância dos estudos em Literatura de Testemunho como instrumento de crítica e politização, especialmente crucial na defesa dos direitos das minorias e na consolidação do ideal de igualdade social.

2.2 Memória e trauma como objetos da literatura de testemunho

Na Literatura de Testemunho, os relatos de sobreviventes configuram testemunhos sobre fatos extremos vivenciados por eles e por diversas outras pessoas do seu grupo social ou ético. Contudo, para os teóricos da área, não seria essa apenas uma escrita descritiva do real propriamente dito, visto que se narram eventos paralelos à morte, cuja dor e superação não encontram palavras no sentido mais usual e explicativo. No artigo *Apresentação da Questão: A Literatura do Trauma*, Seligmann-Silva (2003) discute a complexa condição da testemunha dentro das narrativas testemunhais. Nelas, o narrador precisa verbalizar o evento extremo pelo qual passou, mas sofre em conflito com a memória e os traumas advindos do evento limite ao qual sobreviveu.

Aquele que testemunha sobreviveu - de modo incompreensível – à morte: ele como que a penetrou. Se o indizível está na base da língua, o sobrevivente é aquele que reencena a criação da língua. Nele a morte, o indizível por excelência, que a toda hora tentamos dizer - recebe novamente o cetro e o império sobre a linguagem. O simbólico e o real são recriados na sua relação de mútua fertilização e exclusão (Seligmann-Silva, 2003, p. 52).

No artigo em questão, Seligmann-Silva (2003) lembra que os primeiros documentários sobre o pós-guerra retratavam a violência sofrida pelos judeus de maneira extremamente real, tal qual praticada no período do holocausto. A intensidade das violações retratadas, embora verdadeiras, para muitos pareciam inventadas, tamanha a intensidade da dor perpetrada, o que se justifica em virtude do caráter meramente descritivo das fotografias, escritas testemunhais ou produções fílmicas. Ademais, a dureza das imagens advindas dos campos de concentração e os relatos de sobreviventes, tomados literalmente, soavam como uma “espécie de exagero”. Conforme apontado pelo autor:

Os primeiros documentários realizados no imediato pós-guerra, extremamente realistas, geraram esse efeito perverso: as imagens eram “reais demais” para serem verdadeiras, elas criavam a sensação de descrédito nos espectadores. A saída para esse problema foi a passagem para o estético: a busca da voz correta. A memória da Shoah – e a literatura de testemunho de modo geral – desconstrói a historiografia tradicional (e também os tradicionais gêneros literários) ao incorporar elementos antes reservados à ficção (Seligmann-Silva, 2003, p.57).

Desse modo, o impasse de um real, por assim dizer, tão verdadeiro que não parecia caber no universo das descrições reais, foi alcançado na narrativa

testemunhal, ou seja, na literatura. No universo da Literatura de Testemunho, a narrativa feita pela testemunha, sobrevivente do horror e da memória traumática dele gerado, mostra-se frutífera uma vez que a voz testemunhal encontrou no texto literário o espaço propício para dar conta de questões tão profundamente reais que, ironicamente, parecem está fora do alcance das escritas que primam pela objetividade e verdade dos fatos.

Assim, a literatura de testemunho envolve o *Zeugnis*, que no idioma alemão significa testemunho ou certificado e segundo Seligmann-Silva (2002) se refere à ideia de dar testemunho, de relatar ou registrar experiências pessoais, especialmente aquelas relacionadas a eventos traumáticos ou históricos significativos como os testemunhos da *Shoah*. Vale dizer que a narrativa literária testemunhal não deve ser confundida com a escrita jornalística ou meramente biográfica, sendo representativa do real, “a escrita não é aqui lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam, muitas vezes obscuros e repugnantes” (Ginzburg, 2008, p. 03).

Além disso, deve-se compreender que o trauma é um elemento intrínseco à formação da memória em casos de eventos extremos, deixando marcas indeléveis na memória, capazes de interferir na própria conduta humana, principalmente em se tratando de traumas coletivos. No que tange a Literatura de Testemunho, é importante diferenciar a memória individual da memória coletiva, sendo a primeira formada pelas memórias boas ou ruins particulares de cada pessoa e a última constituem as experiências traumáticas vivenciadas por muitos sujeitos e, normalmente, são formadas em meio a crimes e perseguições cruéis que se abateram sobre um dado grupo de pessoas. Rodrigues e Augusto Sarmiento-Pantoja (2010, p. 64) entendem que “a memória coletiva diz respeito às reminiscências, boas ou ruins, de momentos que marcaram a história de uma dada nação”. Pode-se inferir que a *Shoah* é uma memória coletiva e traumática dos judeus que, devido às suas proporções e alcance, também pode ser entendida como memória coletiva humana de modo geral.

Além disso, genocídios como o ocorrido aos judeus e outros povos, a saber, os mais de dez milhões de congolezes assassinados ou mutilados durante a sanguinária dominação do rei Belga Leopoldo II, sobre o Congo, na África, entre 1885 a 1908. No episódio catastrófico, o sanguinário monarca da Bélgica conseguiu dominar o país africano e escravizar todo o povo congolês através de um regime letal e cruel que só

foi denunciado graças ao testemunho de ativistas como Edmund D. Morel e Roger Casement. O episódio também conhecido como holocausto congolês foi denunciado por Adam Hochschild, em seu livro *King Leopold's Ghost* (1998).

Tais massacres hediondos, configuram crimes contra a humanidade e como tais não devem cair no esquecimento. Necessitam, portanto, de ampla repercussão sobre a natureza dolosa de seus atos, seja no intuito de punir os culpados, promover a necessária reparação às vítimas, seja no intuito de educar para a identificação e posicionamento frente a novos contextos de violações contra grupos. Em muitos casos, a Literatura de Testemunho busca resgatar a verdade histórica ao oferecer perspectivas e relatos que podem ter sido marginalizados, silenciados ou distorcidos ao longo do tempo e que podem ser melhor esclarecidos a partir do registro da memória das vítimas.

Conforme a perspectiva de uma educação voltada ao desenvolvimento da criticidade do educando, a Literatura de Testemunho pode ser melhor explorada na educação básica, uma vez que versa sobre memórias e experiências limites pelas quais diversos grupos passaram. Conforme já dito, a leitura de tais experiências não possuem apenas valor como fonte histórica, mas são basilares para que se possa reconhecer os contextos de perseguição em quaisquer sociedades. Ler as narrativas da *Shoah* contribui com os processos de letramentos que entendem o valor singular da literatura como fonte insubstituível de formação no sentido de humanizar e capacitar o sujeito para o exercício da tolerância em sociedade, conforme preconizado pela segunda competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa na BNCC.

Narrar a própria dor após o trauma é uma tarefa complexa devido aos efeitos na memória, conforme observado por Seligmann-Silva (2003, p. 56), que compara a arte da memória à Literatura de Testemunho como uma "arte de cicatrizes". A dificuldade em expressar os impactos das perturbações resultantes da violência extrema leva à intraduzibilidade da dor vivida. O autor descreve o trauma como um choque que cria um desencontro com a realidade conhecida. Nesse sentido, a literatura atua como um elo que reconecta a memória do sujeito aos eventos passados, possibilitando o ato de testemunhar.

A estrutura narrativa da literatura ajuda o indivíduo a lidar com as lembranças do choque sofrido. A Literatura de Testemunho, de modo geral, ao lidar com a

narrativa de traumas assume missão hercúlea sobre a questão da memória, sendo um ato de justiça aos que não sobreviveram, cujas histórias são tomadas como profissão de fé pelos sobreviventes que tomam para si a missão de testemunhar os fatos. Não se trata somente de contar a história, mas conhecer a intensidade e o alcance dos crimes de lesa-humanidade praticados, seja pelos turcos na Armênia, o Terceiro Reich na Alemanha, as ditaduras militares na América do Sul, na África e demais povos que viveram ou vivem sobre o crivo da intolerância e ameaças à democracia. Figueiredo (2020), defende que:

Nesse aspecto, ao evidenciar acerca dos vários grupos sociais que possuem o interesse de rememorar as suas lembranças, torna-se importante o reavivamento dessas memórias, justamente para que haja uma multivocalidade que ultrapasse a narrativa de uma história oficial unívoca. Em outras palavras, é necessário compreender esse processo da memória como uma luta extremamente dialética, como um pêndulo entre memória coletiva e memória oficial, onde o constructo síntese dar-se-á de acordo com o ritmo da sociedade fazendo com que irrompa uma das duas versões, sendo, conseqüentemente, a força empreendida pela vocalização das protagonistas dessa memória o veículo que endossaria qual a “mais” oficial (Figueiredo, 2020, p. 11).

Para Figueiredo (2020), a Literatura de Testemunho contribui para conhecer os meandros da própria história oficial, oferecendo lugar de fala aos grupos sociais historicamente negligenciados. Em síntese, é fundamental entender o processo da memória como uma luta dinâmica, uma espécie de balanço entre a memória coletiva e a memória oficial. Por isso a importância de inserir tais leituras no contexto educacional, para que conhecendo outras vozes e aspectos de um mesmo fato, possa-se alcançar a sintetização de uma versão mais democrática dos acontecimentos históricos, envolvendo não só as fontes documentais, mas a memória de quem testemunhou os acontecimentos.

Seligmann-Silva (2022) discorre sobre a problemática em torno da memória da *Shoah* e o registro historiográfico tradicional positivista com o império das fontes oficiais de informação. Escrever sobre eventos históricos, principalmente os de grande impacto sobre a vida de pessoas, apenas a partir de fontes documentais oficiais, é no mínimo, desconhecer ou compactuar com as relações opressoras de poder que sempre marcaram os governos e a política em todo o mundo. O autor também alerta para os perigos do negacionismo sustentado por ações revisionistas da história. Tais ações desprezam as contribuições da memória e do testemunho para o entendimento

dos acontecimentos traumáticos em eventos como os genocídios, ao ponto de negarem por completo o teor e extensão das tragédias. Vale citar que:

[...] dentro desse debate, a saber, criticando as teses dos revisionistas franceses –sobretudo de Farisson- que são negacionistas, na medida em que negam a existência das Câmaras de Gás e também a centralidade da aniquilação dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Para esses negacionistas o número de judeus assassinados gira em torno de duzentos mil, e não seis milhões, os judeus são tão culpados pela guerra quanto os alemães, os maiores inimigos não são os nazistas, mas sim a União Soviética, e por último, o genocídio que não houve é apenas propaganda. O registro do revisionismo é o da mentira (Selligmann-Silva, 2000, p. 81).

As considerações do autor sobre as mentiras disseminadas sobre o holocausto, remetem novamente a importância da *Shoah* e toda a narrativa testemunhal, enquanto conteúdo de ensino, que é, sobretudo, manter a memória das vítimas viva por meio da escrita dos que sobreviveram e dar testemunho sobre a extensão dos crimes praticados contra todos, inclusive os que não sobreviveram para testemunhar. Promover lugar de fala para vítimas de tragédias, é proteger a memória e a história. Vale dizer, que a importância da memória da *Shoah* pode ser entendida em três aspectos contributivos: didático, porque ensina; histórico, porque registra fatos de um ponto de vista único, o da vítima; literário, porque permite a representação literária de uma realidade que necessita ser reconstruída para que se possa compreender os fatos nela transcorridos, visto que se tratam de eventos limites de violência e barbárie.

Nesse cenário, é importante esclarecer que, na Literatura de Testemunho, narrativas como *O diário de Anne Frank*, embora tenham o foco centrado na primeira pessoa do discurso, narram também os traumas vivenciados pelo grupo a quem esse narrador representa. Isso demonstra o caráter plural da Literatura de Testemunho uma vez que, mesmo quando se conta a própria história, como ocorre com Anne Frank, o narrador também fala por outras vozes, outras vítimas que morreram.

Nesse sentido, a Literatura de Testemunho não trata sobre as peripécias heroicas de alguém que venceu a morte graças aos próprios atributos, ao contrário, são narrativas que colocam em evidência os que não sobreviveram e foram sucumbidos pela supremacia do terror imposto. Igualmente, em casos de violência extrema, como nos genocídios, as evidências do trauma provocado são comumente negadas pelos que desconhecem a dimensão dos fatos ou por aqueles que

compactuam com ideologias totalitárias. Estas são condições que dificultam a punição dos perpetradores e favorecem novos âmbitos de violações.

Em suma, as narrativas da Literatura de Testemunho exploram como a memória e os traumas estão interligados, tecendo um passado doloroso, embora necessário ao conhecimento coletivo, tendo em vista a formação ética dos sujeitos, que faz a preservação da memória algo essencial à compreensão do passado. Consequentemente, a memória torna-se subsídio para a construção da identidade individual e coletiva de um povo. Em termos contributivos, podemos afirmar que a Literatura de Testemunho figura como sentinela literária capaz de vigiar o que ocorre no presente a partir de raízes fincadas em um passado de injustiças e traumas profundos.

2.3 O Diário de Anne Frank: a voz do testemunho

Annelies Marie Frank foi uma jovem e talentosa escritora, testemunha dos horrores da perseguição nazista imposta aos judeus a partir da ascensão de Adolfo Hitler ao governo alemão em 1933. Fisicamente, quando iniciou a escrita do seu diário, Anne era uma adolescente de 13 anos, alta, magra, tinha cabelos pretos, ondulados e na altura dos ombros. A jovem nasceu em 12 de julho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha. Seus pais eram Otto Frank e Edith Frank. Anne tinha ainda uma irmã três anos mais velha, Margot Frank. A família Frank levava uma vida modesta no país, mas o rápido crescimento do ódio aos judeus na Alemanha nazista liderada por Hitler e a consequente perseguição com vistas ao extermínio de todo o povo judeu, fizeram com que a família Frank mudasse para Amsterdã, numa tentativa de sobrevivência ao nazismo.

Durante os seis anos em que viveram em Amsterdã, a família de Anne conseguiu se estabelecer e levar uma vida normal. Otto Frank montou uma pequena fábrica de condimentos com a qual sustentava a família. Conforme as informações do livro, Anne e a irmã estudavam bastante, eram boas alunas, tinham muitos amigos, vivendo relativamente bem com a família. Porém, como próprio de sua faixa etária, a garota ainda sentia falta de algo que a completasse e compreendesse de modo mais intenso, ou seja, uma melhor amiga. Como mostra a passagem abaixo:

Tenho pais amorosos e uma irmã de 16 anos, e há umas trinta pessoas que posso considerar amigas. Tenho um monte de admiradores que não conseguem tirar os olhos de mim, e que algumas vezes precisam usar um espelho de bolso, quebrado, para conseguir me ver na sala de aula. Tenho uma família, tias amorosas e uma boa casa. Não; aparentemente parece que tenho tudo, exceto um único amigo de verdade (Frank, 2023, p. 19).

Consoante o texto, podemos inferir que a jovem Anne levava uma vida relativamente feliz com expectativas e conflitos comuns aos adolescentes. Na leitura em sala de aula é pertinente reforçar esses aspectos, relacionando-os ao caos instaurado na vida de Anne e de outros judeus da época com a ascensão exponencial do terror nazista. O leitor pode, então, compreender os acontecimentos da narrativa a partir de questões tanto práticas quanto subjetivas ao personagem. Trata-se de contribuições únicas e indispensáveis proporcionadas pela literatura. A respeito disso, Compagnon (2009, p. 47) afirma que a literatura deve ser estudada em virtude de sua capacidade de “[...] preservar e transmitir a experiência dos outros[...]”, distantes de nós e do nosso modelo de sociedade. Para o autor, por meio de experiências de leitura, a literatura nos torna mais sensíveis no trato com o outro. De modo que o leitor possa mensurar o alcance do mal perpetrado na vida não só de Anne, mas de outros tantos milhões afligidos pela mesma catástrofe durante a guerra.

Assim, em 1942, no ápice da perseguição aos judeus na Holanda, Anne completou 13 anos, recebeu os amigos em casa e ganhou do pai um diário de capa vermelha. Anne deu ao seu diário o nome de Kitty, a quem se referia como uma espécie de melhor amiga, “espero poder contar tudo a você, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda” (Frank, 2023, p. 12). Por essa frase inaugural, infere-se que Anne esperava obter do diário ou do ato da própria escrita, algum conforto psicológico, dado o contexto histórico que vivia e os seus próprios dilemas de adolescente. A jovem empenhou-se fortemente no registro do seu cotidiano, mas sobretudo em contar a sua “querida Kitty” seus sentimentos e dores mais profundos.

A princípio, o diário da garota teria a mera função emotiva, típica do suporte e da escrita em diários. Contudo, os tempos eram de guerra, de modo que rapidamente a escrita de Anne passou a descrever o cenário de violência contra seu povo. Segundo as informações no prefácio da obra, em 1944, Gerrik Bolkestein, membro do governo holandês no exílio, afirmou que ao término da guerra, esperava recolher relatos e documentos que testificassem o sofrimento do povo holandês durante a ocupação

nazista. Anne ouviu o comunicado de Bolkestein pelo rádio, foi então que decidiu reorganizar sua escrita vislumbrando a possibilidade de publicação.

De acordo com o que se percebe dos originais entregues ao pai de Anne, a garota reeditou alguns capítulos, corrigiu os próprios erros ortográficos, melhorou a caligrafia e eliminou aspectos de prolixidade. O cuidado com a escrita, provavelmente, contribuiu para que o livro se transformasse em um testemunho autêntico e necessário ao conhecimento das gerações subsequentes. Sobre o fato, Bosi pontua que:

O testemunho quer ser idôneo, quer-se verídico, pois aspira a certo grau de objetividade. Como tal, casa memória individual com história. Mas o testemunho também se sabe obra de uma testemunha, que é sempre um foco singular de visão e elocução. Logo, o testemunho é subjetivo e, por esse lado, se aparenta com a narrativa literária em primeira pessoa (Bosi, 1995, p. 309).

Anne e a família tentavam manter a rotina, porém, a violência imposta pela ocupação nazista na Holanda e a eminência de uma captura, levou Otto Frank a organizar um esconderijo secreto para se refugiar com a família. Conforme Anne registrou em seu diário, as perseguições se intensificaram, judeus eram levados e convocados aos campos de concentração. Leis antissemíticas eram editadas com diversas proibições que visavam segregar os judeus do convívio social e privá-los de quase tudo, inclusive de adquirir bens, ter negócios e empresas em seu próprio nome. Por isso, o pai de Anne precisou entregar sua empresa para um de seus amigos e funcionários de confiança.

Em 8 de julho de 1942, Margot Frank foi intimada a trabalhar para o governo alemão e deveria se apresentar em um campo de concentração “Margot falou que a notificação não era para papai, e, sim, para ela. Com esse segundo choque comecei a chorar” (Frank, 2023, p. 33). O fato fez com que a família Frank antecipasse a fuga que vinha sendo planejada há alguns meses e na madrugada seguinte a família saiu às pressas para o esconderijo anexo às dependências da fábrica de temperos de Otto Frank. Anne chamou o lugar de anexo secreto. Nele a família viveu confinada juntamente com mais quatro pessoas entre julho de 1942 a agosto de 1944.

A localização do esconderijo dentro da fábrica foi estratégica, com um acesso discreto por trás de uma porta de armário, “ninguém jamais suspeitaria da existência de tantos cômodos por trás daquela porta cinza e lisa” (Frank, 2023, p. 37). Por isso, a família conseguiu se esconder por um período relativamente longo. O grupo também

contou com a ajuda valiosa de algumas pessoas que levavam alimentos e traziam notícias do mundo.

Durante o tempo no esconderijo, Anne escreveu incansavelmente e foi capaz de narrar sua rotina, os conflitos de relacionamento com os demais moradores do anexo, sua inesperada paixão pelo também adolescente Peter Van Pels e, principalmente, os acontecimentos terríveis da guerra. Conforme já citado no presente trabalho, durante a leitura em sala de aula, é importante ressaltar, instigar e debater o caleidoscópio de sentimentos enfrentados pela personagem, seja em relação as suas angústias pessoais ou seja a constante apreensão sofrida com a possibilidade de serem presos e mandados para os famigerados campos de concentração. Em diversas passagens, a autora revela o medo que ela e todos no anexo tinham de serem mandados para os campos, sobre os quais circulavam histórias horrendas de morte e sofrimento. Na passagem que se segue é possível verificar a dimensão do medo ante o perigo que se aproximava dos moradores do anexo.

Simplymente não consigo imaginar que o mundo voltasse a ser normal para nós. Falo sobre depois da guerra, mas é como se estivesse falando de castelos no ar, de uma coisa que pode nunca acontecer. Vejo nós oito, no Anexo, como se fôssemos um retalho de céu azul rodeado por nuvens negras e ameaçadoras. O trecho perfeitamente redondo onde estamos ainda é seguro, mas as nuvens se aproximam, e o círculo entre nós é o perigo que se aproxima está se apertando cada vez mais. Estamos rodeados por escuridão e perigo, e, em nossa busca desesperada por uma saída, vivemos nos chocando uns contra os outros (Frank, 2023, p. 166).

O trecho acima data de 08 de novembro de 1943, após mais de um ano de confinamento. Embora narre diversas brigas com todos os moradores, inclusive sua mãe, a narradora revela maturidade ao reconhecer que os conflitos são consequências da situação de profunda pressão psicológica em que vivem. Ainda assim, Anne sabe que sua situação era mais favorável que a da maioria dos judeus da época, sendo “um retalho de céu azul rodeado por nuvens negras”. Em muitas passagens, Anne mostra-se esperançosa com os resultados das ofensivas militares das tropas aliadas, mas a resistência e o avanço dos nazistas são perturbadores para a jovem. A narradora pressente o que está por vir. De fato, as últimas anotações do diário, datam de 1º de agosto de 1944. Três dias depois, o esconderijo foi denunciado e os oito moradores foram levados para uma prisão em Amsterdã, logo depois foram enviados para um campo de triagem de judeus na região norte da Holanda.

Ao que indicam os estudos históricos, Edith Frank morreu no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, em 6 de janeiro de 1945. Anne e Margot também estiveram em Auschwitz-Birkenau, mas foram transferidas para o campo de concentração de Bergen-Belsen, morrendo entre fevereiro e março de 1945. Provavelmente os corpos das irmãs foram enterrados em grandes valas comuns com centenas de outros corpos. O local foi libertado em 12 de abril de 1945. Peter, morreu durante a marcha da morte, sua mãe, Hermann Van Pels, morreu na câmara de gás em Auschwitz, em novembro de 1944, segundo testemunho de Otto Frank. August Van Pels, pai de Peter, foi transferido para três campos de concentração diferentes e não se sabe a data e local exatos de sua morte.

O senhor Fritz Pfeffer, último a entrar no anexo secreto, morreu em 20 de dezembro de 1944 no campo de concentração de Neungamme, na Alemanha. Dentre os oito ocupantes do anexo, somente Otto Frank sobreviveu. Posteriormente, ele dedicou-se a publicar as memórias da filha, realizando um dos sonhos de Anne: “quero ser útil ou trazer alegria a todas as pessoas, mesmo àquelas que jamais conheci. Quero continuar vivendo depois da morte!” (Frank, 2023, p. 279).

Pode-se perceber que o diário de Anne Frank é uma expressão literária genuína da *Shoah*, com um testemunho capaz de revelar o ambiente de perseguição e massacre ocorrido aos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial. A obra figura como valiosa fonte de testemunho que insere o leitor dentro do universo obscuro, de grande perseguição e segregação imposto ao povo judeu durante a ascensão nazista na Europa.

Além disso, a história é narrada por uma jovem em uma faixa etária próxima a dos adolescentes aos quais nossa pesquisa se destina. Assim, podemos inferir que a voz narrativa do livro, resguarda uma série de compatibilidades com as preferências e expectativas dos alunos do Ensino Médio, por exemplo: as problemáticas existenciais próprias da adolescência, o conflito com a família, as profundas alterações de humor, dificuldades em autoaceitação, necessidade por vínculos afetivos com outras pessoas e o início das experiências amorosas. Tudo isso, sem perder de vista a inegável personalidade crítica e contestadora da jovem. Característica que permite à Anne, mesmo sendo uma adolescente, a sagacidade para compreender e narrar os meandros do complexo contexto histórico a sua volta em forma de um diário.

Cumprir acrescentar que a compatibilidade etária entre narrador e leitor pode oferecer possibilidades ao ensino de literatura no Ensino Médio, no que tange a conhecida dificuldade de criar espaços oportunos à leitura literária e sobretudo fomentar o apreço pelas narrativas literárias nos discentes. Logo, espera-se que a leitura da obra em questão possa dialogar com as frustrações, medos, desejos e ideais dos jovens alunos do Ensino Médio, uma vez que a narrativa mostra os dilemas de uma personagem que, mesmo em uma época distante, enfrenta conflitos que ainda afligem a muitos jovens na contemporaneidade. Por isso, Prose (2010), afirma que o livro *O diário de Anne Frank*, figura com um dos preferidos entre jovens do mundo todo:

As entradas do diário tornam-se uma espécie de espelho em que adolescentes, meninos e meninas, podem se ver – uma descrição extremamente condensada da alienação, da solidão e das torrentes de sofrimento sem causa concreta que definem a adolescência na cultura ocidental do século XX. Leitores mais velhos reconhecerão ecos familiares, mas esquecidos, de seus próprios passados (...) ela está escrevendo, é claro, sobre oito judeus obrigados pelos nazistas a passar dois anos num sótão. Mas está também descrevendo como é ser jovem (Prose, 2010, p. 94).

Para o autor, ler obras da Literatura de Testemunho, como *O diário de Anne Frank*, pode contribuir para a construção de estratégias de ensino que permitam atenuar a resistência que muitos discentes demonstram ao ato de ler. Fato possível em detrimento das temáticas e do contexto retratado, que conforme apontado por Prose (2010), funcionam para muitos jovens e adultos como uma espécie de espelho onde a imagem adolescente é refletida em qualquer idade. Anne narra o contexto de uma guerra externa, mas também vive e narra um conflito emocional, muito comum às vivências de diversos jovens de hoje. Conforme mostra o texto abaixo:

O difícil de minha personalidade é que zombo de mim e me xingo muito mais do que qualquer outra pessoa; se mamãe acrescentar um conselho, a pilha de sermões se torna tão grande que tenho medo de jamais conseguir ultrapassá-los. Então respondo e começo a contradizer todo mundo até o velho e familiar refrão de Anne de novo: “Ninguém me entende”! Essa frase faz parte de mim, e, por mais improvável que pareça, há num fundo de verdade nela. Às vezes fico tão enterrada em autorrepreensões que desejo uma palavra de conforto que ajude a me desenterrar (Frank, 2023, p. 348).

A confiança de Anne indica um grande conflito emocional, típico de uma identidade ainda em formação. Nesses casos há, muitas vezes, uma dificuldade de

autoaceitação, o que termina, conforme se percebe, em desenvolver um sentimento de repressão própria. Nesse contexto, a escrita é evocada como confidente, sendo importante para se dirimir conflitos internos. Escrever era para Anne o meio que lhe restava para expor seus problemas e dialogar com o universo a sua volta, sendo seu diário um elo que ainda ligava o anexo ao mundo exterior.

Por isso mesmo, o gênero diário desempenha um papel importante na literatura, permitindo o registro histórico e a expressão pessoal, além de possibilitar pesquisas e biografias. Sobretudo, os diários são fontes preciosas de literatura e testemunho, conectando-nos às experiências reais de pessoas em momentos cruciais da história. Diversas pesquisas e trabalhos científicos situam diários, como o de Anne Frank, como objeto de estudo. A recente adaptação em quadrinhos da obra, autorizada pela *Fundação Frank*, mostra-se uma oportunidade valiosa para a inserção da Literatura de Testemunho entre crianças e jovens. Citamos como exemplo de pesquisa a dissertação de mestrado de Pereira (2020), que desenvolveu estratégias de leitura a partir da versão em HQ da obra com uma turma de Ensino Fundamental II em Juiz de Fora, MG.

É pertinente lembrar que o relato do cotidiano em forma de diário, aborda a escrita como sendo uma habilidade útil do cotidiano. Sob esta perspectiva, pretende-se que o aluno perceba a leitura e escrita como algo que pertence a todos e das quais ele pode e deve fazer uso. Conforme Cosson (2023, p.13), a escrita é “essencial em uma sociedade perpassada pela escrita como a que vivemos”. Logo, ler obras como *O diário de Anne Frank* na escola implica em uma visão mais democrática das habilidades de leitura e escrita. De acordo com diversas passagens do livro, Anne era uma leitora ávida e exigente, tinha no ato da escrita a esperança por dias melhores e o único conforto durante os tempos de esconderijo.

Com efeito, no que tange a escrita testemunhal em suportes como cartas e diários, convém entender que segundo Seligmann-Silva (2022), os traços subjetivos do personagem, ou mesmo as marcas físicas da escrita no papel, são indícios de provas que reforçam o “teor testemunhal do diário” (Seligmann-Silva, 2022, p. 189). O autor salienta ainda que o diário é “especificamente um importante local do testemunho no campo literário” (Seligmann-Silva, 2022, p. 188). Dentro desse aporte teórico, o diário se destaca como um documento imbuído de veracidade, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado única ao conectá-los

diretamente com os fatos históricos narrados sobre a ótica de uma jovem da década de 1940. Sobre o tema, Seligmann-Silva (2022) cita que:

Por outro lado, é inegável que podemos identificar no diário algo com as marcas e os traços do presente de sua escrita. O diário produz páginas que se embaralham com a vida de seu autor-protagonista. Nele, somos tocados pelo ar que esse personagem respirava. Tendemos a ver nele um testemunho, ou seja, um índice, metonímia, e não uma metáfora, que é tradução imagética e mais distanciada dos fatos arrolados (Seligmann-Silva, 2022, p. 188).

As marcas de autenticidade apontadas pelo autor são importantes do ponto de vista documental em contextos de ódio, nos quais os perpetradores ou admiradores de ideologias como a nazista negam todo o alcance dos crimes cometidos, em uma tentativa clara de plantar a dúvida e desacreditar o testemunho. A veracidade do diário de Anne foi questionada em amplo aspecto, principalmente no tocante a autoria, ou seja, o testemunho. O que mais uma vez nos remete ao objetivo facínora de negacionistas ou signatários do ódio em deturpar a história, concebendo a escrita do testemunho como mera exacerbação ideológica ou ficcionalização exagerada dos eventos genocidas. Em prefácio do *Diário de Anne Frank* em sua octogésima segunda edição, autorizada pela Fundação Anne Frank, consta que:

Quando morreu, em 1980, Otto Frank deixou os manuscritos da filha para o Instituto Estatal Holandês para Documentação de Guerra, em Amsterdã. Como se questionava a autenticidade do diário desde a sua primeira publicação, o Instituto para Documentação de Guerra mandou fazer uma profunda investigação. Assim que foi considerado autêntico, sem qualquer sombra de dúvida, publicou-se o diário na íntegra, juntamente com os resultados de um estudo exaustivo. Em 1998, veio à luz a existência de cinco páginas anteriormente desconhecidas do diário. Com a permissão da Fundação Anne Frank, uma longa passagem datada de 8 de fevereiro de 1944 foi, então, acrescentada ao fim da anotação já existente (Frank, 2023, p. 08)

No caso do *Diário de Anne Frank*, deve-se ponderar que se trata de uma *escrita in loco*, concomitante ao tempo dos acontecimentos, o que proporciona ao leitor uma visão ampla e real dos fatos, exatamente como descreve Seligmann-Silva. Anne escrevia escondida em um esconderijo anexo ao escritório do pai, Otto Frank. No momento de sua escrita, bombas eram atiradas em diversas cidades europeias, judeus eram mortos em proporções assustadoras. Anne acompanhava tudo isso ante a esperança de boas notícias e o medo de uma iminente captura.

Consoante a abordagens de leituras eficientes, dentre elas a contextualização histórico-social, certamente não é possível ler *O diário de Anne Frank* sem ter em mente a alta carga de sentimentos transferida ao leitor. A narração de Anne remete a uma cena própria do testemunho, na qual o narrador primeiro, ou o *supertes*, apontado por Sarmiento-Pantoja (2019, p. 6), como “aquele que viu; aquele que é a testemunha tem também a chancela de dar o testemunho”. Anne é uma testemunha *supertes* por excelência porque viveu e registrou os fatos traumáticos de um período de perseguição que resultou no isolamento de sua família. “No teor testemunhal encontramos estes dois elementos – o testemunho da história no sentido de *testis* (equivalente ao paradigma da cena do tribunal) e o testemunho da experiência, no sentido de *superstes*” (Seligmann-Silva, 2009, p.23).

Nesse cenário de ensino a partir da Literatura de Testemunho, o livro de Anne Frank resguarda e transmite o testemunho da jovem no momento em ela sucumbe ao terror e morre nos campos de concentração. Diante desse fato, a leitura em sala de aula vislumbra a possibilidade ímpar de instigar reflexões diversas acerca das causas da ação violenta narrada, bem como os aspectos psicológicos das vítimas. Seu sofrimento e o desespero perante a iminência da própria morte. A narração desses elementos pela ótica de quem os vivenciou, contribui de forma única para que o leitor possa conhecer não só os fatos, mas os impactos causados. Nesse ponto, Pereira (2020) afirma que:

Um fato importante na constituição do diário é o registro de acontecimentos fora da casa. Anne registrava o que ocorria no mundo e a situação dos países envolvidos na guerra, especialmente a Holanda. Essa escrita de acontecimentos reais levou o seu diário a ser considerado um documento histórico, permitindo o acesso a eventos desconhecidos da grande maioria das pessoas. A autora contextualiza muitos fatos políticos, deixando o leitor informado de acontecimentos históricos ocorridos com judeus e não judeus, todos aqueles que sofriam a intolerância praticada pelo Nazismo (Pereira, 2020, p. 48).

Freire (1999) soma ao conceito e entende que a compreensão sobre o passado pode auxiliar o entendimento de problemas do presente. Segundo o autor, “ao transcender uma dimensão única, os indivíduos alcançam lá atrás o ontem, reconhecem o hoje e assim deparam com o amanhã” (Freire, 1990, p. 3). Sem dúvida, a reflexão sobre como o passado influencia o presente é fundamental, uma vez que traça possibilidades de mudanças em vista tanto do conhecimento, quanto do

sofrimento já vivido. Entendemos que o aluno leva para suas leituras experiências próprias condicionadas por suas vivências, as quais a escola precisa acrescentar e direcionar novos saberes. Algumas leituras ambientadas em passados traumáticos, conforme o contexto do livro *O diário de Anne Frank*, podem auxiliar didaticamente a compreender as consequências culturais do preconceito e da intolerância contra minorias.

Ademais, importa ressaltar o testemunho literário da obra de Anne Frank como um legado da própria *Shoah*, importante para a literatura de modo geral e com grandes contribuições para o Letramento Literário do aluno, visando a formação de um leitor crítico e proficiente. Sendo um leitor capaz de circular habilmente entre textos de diversas tipologias, depreendendo deles os sentidos próprios, assim como aqueles possíveis aos textos e contextos nos quais se inserem. A BNCC traz o desenvolvimento de tais habilidades como um objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa:

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, uma peça teatral como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula* (...)). Desse modo, os estudantes poderão compreender e produzir discursos de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos – e também atuar de forma cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (Brasil, 2018, p. 494).

A saber, as aulas de Língua Portuguesa devem capacitar o aluno do Ensino Médio a entender discursos e textos imbuídos de teorias de ódio, sendo capaz de reconhecer mentiras difundidas em diferentes textos e suportes. O interesse da Base por práticas educacionais que promovam a luta pela igualdade justifica-se pelos contextos sociais perigosos e muito comuns aos tempos hodiernos de excitação aos preconceitos e mentiras propagadas como verdades. Conforme narrado por Anne, instigar preconceitos e sustentar mentiras foram primordiais para justificar a matança de tantos inocentes no curso da Segunda Guerra Mundial. A propósito, Seligmann-Silva (2022) entende que os testemunhos de sobreviventes, como Anne Frank, devem ser ensinados nas escolas exatamente como forma de promoção dos direitos humanos e que, para tanto, nossa cultura deve-se voltar para a valorização da memória coletiva sobre contextos de catástrofes como a *Shoah*.

Nesse íterim, narrativas representativas de eventos reais contribuem para um maior envolvimento dos discentes com a leitura de literatura. A interseção entre o contexto global e a perspectiva singular da narradora cria um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise contextual, próprios do Letramento Literário. Ao vivenciarem a narrativa, os alunos aprimoram suas habilidades de leitura e interpretação, ao passo que desenvolvem consciência social e sensibilidade para lidar melhor com a complexidade das experiências humanas, sobretudo as vivenciadas sob a égide do trauma.

2.4 Letramento literário no ensino médio: da literatura à formação do leitor

Nesta seção, abordaremos as contribuições do Letramento Literário ao ensino de literatura. Partimos do pressuposto de que é necessário direcionar a leitura em sala de aula de forma significativa e crítica, visando à formação literária do leitor. Assim, para uma melhor explanação das competências do letramento literário, traremos conceitos elementares traçados por teóricos da área que ajudam a compreender as particularidades distintivas entre alfabetização, letramento, Letramento Literário e respectivas contribuições na formação dos jovens do Ensino Médio.

No cenário educacional, a literatura se apresenta na educação básica como um aparato plurissignificativo e transcultural capaz de aprimorar a proficiência em literatura e escrita, além também de fomentar a autonomia, a criticidade e a ética dos alunos. O ensino de literatura ultrapassa a decodificação de palavras ao capacitar o leitor para a construção de argumentos embasados, expressando ideias de forma coerente. Embora a leitura de textos literários possibilite acumular imensurável gama de conhecimento, Zilberman (2008, p. 16) adverte que, na atualidade, “[...] não mais compete ao ensino de literatura a transmissão de um patrimônio consagrado e sim a responsabilidade pela formação do leitor”. Porquanto, o leitor crítico é capaz de compreender múltiplos textos e discursos presentes ao seu redor por meio de habilidades na alfabetização e aprimoradas em um contínuo processo de leitura e escrita. Zilberman (2008) considera que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e

decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial (Zilberman, 2008, p. 17).

Nesse cenário, vislumbramos o Letramento Literário como proposta de ensino que vai ao encontro das ideias de Zilberman, visto que a literatura contribui com a formação de habilidades de leitura que auxiliam na compreensão de todas as formas de produção textual, suas interações e usos na sociedade. Vale dizer que a leitura de literatura auxilia a formação do leitor porque envolve o aprimoramento da habilidade de decifrar o mundo em suas múltiplas manifestações, indo além da simples decodificação de palavras e frases. Tais habilidades englobam a interpretação de imagens, sons e as emoções que constroem os significados presentes nos textos. Paulino afirma que esse leitor é competente e suas habilidades vão além da decifração de códigos, uma vez que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações: escolhas verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. Não é à toa que esse tipo de leitor se restringe a um grupo de elite capaz de locomover-se com desenvoltura num universo textual sofisticado, que une beleza e estranheza (Paulino, 2004, p. 54).

A autora reconhece a importância da formação literária do leitor dentro da sociedade, bem como entende que os sujeitos que conseguem alcançar tal nível pertencem a um grupo seleto de pessoas que dominam as intermitências dos significados inerentes aos textos. Em detrimento de suas competências, a formação desse leitor deve figurar como objetivo premente das aulas de Língua Portuguesa em quaisquer fases do ensino, pois implicam domínios que permitem ao cidadão exercerem sua cidadania de modo efetivo, a partir dos questionamentos e posturas pautadas pela ética. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) já preceituavam esse modelo de leitor competente como sendo alguém que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1997, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, consideram o conhecimento que o aluno já dispõe ao adentrar no Ensino Médio e apontam que, a partir disso, é necessário desenvolver a capacidade leitora de modo que seja capaz de circular entre os diversos textos presentes no meio social de modo agentivo e não apenas como decodificador de estruturas sintáticas e semânticas. Dessa forma, as OCEM entendem que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve levar o aluno a:

Conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem –escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça– use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas e letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; (Brasil, 2006, p. 32).

Percebe-se que a formação leitora global do aluno figura como objetivo almejado por diversas diretrizes educacionais, uma vez que se trata de um processo educacional que visa desenvolver habilidades de leitura crítica. A importância de formar leitores está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos estudantes, sendo de fundamental importância no contexto social de sociedades letradas nas quais as múltiplas semioses de textos estabelecem padrões e direcionamentos.

Convém salientar que a formação do leitor, conforme Soares (1999), é um processo de ensino que envolve uma multiplicidade de textos e contextos que não se restringem ao texto escrito, mas extravasam a construção de significados a partir de cores, sons, símbolos, figuras e outras tipologias e suportes textuais. Porém, a nós enquanto professores de literatura, interessa-nos aprofundar e vislumbrar as possibilidades de formação crítica possíveis por meio do texto literário.

Nesse universo de significados por meio dos textos, a leitura de literatura amplia horizontes, promove o pensamento crítico, contribui para o enriquecimento vocabular e possibilita a compreensão de diferentes perspectivas, possibilitando, assim, uma participação do estudante mais ativa na sociedade.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) também delinea a formação de um leitor competente, capaz de transitar significativamente entre discursos e textos de diferentes gêneros, compreendendo e interagindo com a produção dos sentidos do

texto. Por isso, em sua primeira competência específica para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC assevera que o processo de ensino deve ser conduzido de modo que aluno seja capaz de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 490).

As habilidades preconizadas pela BNCC são concernentes à formação do leitor literário, uma vez que as competências leitoras desse sujeito devem torná-lo capaz de transitar habilmente entre diferentes modalidades discursivas e textuais. O letramento literário infere a capacidade de compreender textos literários, indo além da decodificação de palavras e envolve o entendimento dos elementos literários, contextos históricos, culturais e sociais. O Letramento Literário complementa a formação leitora, permitindo uma relação mais profunda e significativa com a literatura, ampliando a capacidade de análise crítica.

Contudo, cabe esclarecer que não se trata de uma leitura descompromissada e tão pouco meramente fruitiva das obras literárias, ao contrário disso, o Letramento Literário entende a literatura como objeto de ensino a ser explorado a partir de abordagens críticas do texto literário possíveis por meio de técnicas específicas de mediação da leitura. Cosson (2009, p. 26) enfatiza que “no ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e, para funcionar como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. Sobre a importância e os meios de ler literatura em sala de aula, o autor esclarece que:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar da leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por traz dele encontra-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples teoria do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (Cosson, 2009, p. 27).

Para que se alcance o ensino pretendido por Cosson (2009) e almejado pela BNCC, o professor precisa lançar mão de conhecimentos teóricos próprios do

letramento, do qual emergem, dentre outros, o Letramento Literário. Esse tem como proposta o ensino crítico a partir de textos literários, sendo, portanto, o meio eficaz de promover a formação do leitor. É importante considerar que embora esteja inicialmente associado a alfabetização, o letramento é ainda mais abrangente, já que leva o indivíduo a compreender os sentidos e as intenções que sustentam uma pluralidade de discursos no meio social, sejam eles escritos, orais, de imagens, etc. Para Magda Soares (2007), um indivíduo letrado não seria apenas o que consegue ler ou escrever textos, mas aquele que compreende e faz uso desses textos na sociedade, por isso a autora traça uma definição para letramento segundo a qual:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2007, p. 217).

No mesmo artigo, Soares (2007) entende que a importância do letramento reside nas necessidades geradas pela evolução das relações sociais modernas, cada vez mais interligadas e dependentes do uso da escrita. O que demanda do indivíduo a necessidade de se expressar de forma elaborada. O letramento “responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, para dizer e dar forma ao mundo” (Souza e Cosson 2011, p. 2). O letramento corresponde a capacidade de uso e entendimento da leitura em contextos práticos de vivência social. Para Soares:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (Soares, 2007, p. 90).

Embora sob nomenclatura diferente, o letramento preceituado por Soares corresponde ao Freire (1989) pontua como princípio de uma educação emancipadora. Em *A importância do ato de ler*, o autor defende a alfabetização como sendo um fator político e transformador e dá continuidade ao seu projeto de educação emancipadora. Ele argumenta que a alfabetização não é apenas uma aquisição de determinadas

habilidades técnicas, mas um processo que deve capacitar as pessoas a compreenderem e questionarem o mundo ao seu redor.

Street (2014) defende que os letramentos devem ter caráter de urgência nas pautas das políticas voltadas à educação, já que, segundo o autor, a transferência de letramento de um grupo dominante para outro grupo com menor domínio de letramento, implica transferências para muito além de aspectos técnicos ou informativos envolvendo estruturas de política e poder. De modo que aprender a ler, sem aprender a pensar as estruturas sociais que impactam toda a nossa existência, é um processo incompleto e improdutivo, uma vez que “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento” (Street, 2014, p. 31). Por esse prisma, o educando só absorve conteúdos necessários ao exercício de uma função laboral, figurando apenas como peça na engrenagem de produção capitalista, caracterizando um ensino de caráter excludente, condição díspar ao objetivo de educação emancipadora defendida por Freire (1997). Para o educador:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperience democrática, alimentando-a (Freire, 1997, p. 93).

De modo semelhante, o Letramento Literário é um dentre os letramentos. Contudo, é um letramento que dispõe da prerrogativa do uso social da escrita a partir da plurissignificação do texto literário. O conceito de letramento literário envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas a compreensão das sutilezas, contextos históricos e sociais, além do desenvolvimento da capacidade argumentativa a partir das obras literárias. Aspectos que Paulino e Cosson (2009 p. 67) nomeiam como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Em direcionamento semelhante, Souza e Cosson (2011), destacam a importância do Letramento Literário por condicionar um estudo complexo, pressuposto de interrogativas a respeito do que é lido.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela

aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Souza e Cosson 2011, p. 3).

Os autores entendem que o letramento literário deve incorporar o estudo do momento histórico e social em que uma obra foi produzida, enriquecendo a análise e possibilitando a conexão entre literatura e realidade. Assim, “a compreensão de um texto, ao ser alcançado por sua leitura crítica, implica a das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p.11). É esperado também que a relação crítica estabelecidas no contato com os textos literário seja reproduzida no convívio com outros textos que circulam no meio social, pressupondo um olhar atento aos contextos e intenções que compõem os discursos.

Pode-se dizer que a interseção entre Letramento Literário e formação leitora ocorre enquanto ambos buscam promover a habilidade de leitura reflexiva. A formação leitora propicia as ferramentas básicas para a compreensão de qualquer texto, enquanto o letramento literário aprimora e aprofunda essas habilidades específicas no contexto da literatura. Destarte, o Letramento Literário pode ser entendido como uma ferramenta pertinente ao objetivo de um ensino de literatura que pretenda formar criticamente um leitor consoante a leituras feitas como em O diário de Anne Frank, no qual o entendimento da obra pressupõe o entendimento do mundo em que a autora viveu.

Ler Anne Frank, a partir do Letramento Literário, é dialogar com aspectos críticos constituídos ao longo de toda a narrativa e entender o posicionamento da autora frente ao contexto em que está inserida sua obra. Pela ótica do Letramento Literário, Anne testemunha e escreve sobre uma guerra, mas, além disso, é a adolescente que na década de 1940 já demonstrava modernos pensamentos feministas e políticos, com posturas contestadoras frente a uma sociedade que se mostrava opressora em múltiplos aspectos, inclusive em relação ao papel da mulher nessa sociedade.

Quero progredir; não posso imaginar que minha vida seja igual à de mamãe, à da sra. Van Daan e à de todas as mulheres que realizam seu trabalho e são solenemente esquecidas. Quero ter algo mais que marido e filhos. Quero me dedicar a algo que me realize como pessoa (Frank, 2023, p. 279).

A narrativa de Anne Frank ancora-se na teoria do Letramento Literário no sentido de que toda a obra transcorre em uma posição crítica sobre a sociedade, a guerra e suas convenções. Logo, o Letramento Literário do aluno em narrativas como

Anne Frank, justifica-se principalmente a partir de duas concepções: A primeira reside na própria necessidade de conhecer a literatura enquanto arte da palavra, provando de sua fruição e enriquecimento cultural. A escritora Ana Maria Machado (2002, p. 10), diz que uma das coisas prazerosa de um bom livro “é o prazer da decifração, da exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade”. O outro ponto de vista, entende o uso que a escola pode fazer com a literatura, uma vez que “o Letramento Literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (Souza e Cosson, 2011, p. 2).

Por esse prisma, entende-se que a leitura de um texto deve ser direcionada a partir de questionamentos diversos, não se trata de memorizar um fato, mas entender suas causas e consequências na narrativa. Esse tipo de mediação busca incentivar o aluno a desenvolver uma postura questionadora ante ao que ler e oferece uma abordagem crítica sobre o próprio objeto estudado: o texto literário. Consequentemente, há, nesse processo, a própria desconstrução de estereótipos presentes nas obras literárias, possibilitando uma análise mais profunda das representações de gênero, raça e classe social. Cosson (2009) afirma que:

A Literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material como também a escrita é o seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra que é da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é de todos (Cosson, 2009, p. 16).

Por esse prisma, o escritor entende a literatura em um contexto democrático mais ético, voltada a todos os públicos tanto na escrita como na leitura da obra. Tal pensamento pode ser entendido como enfrentamento aos discursos padronizados elitizantes, presentes em diversos setores sociais e mesmo na literatura quando esta privilegia obras escritas por homens brancos, academicamente instruídos e, no caso do Brasil, escritores de determinados lócus urbanos, historicamente considerados mais desenvolvidos e competentes para a escrita e a produção literária.

Angela Kleiman (1995) pontua que o letramento é um processo diretamente ambientado na cultura e nas relações sociais de poder, sendo indissociáveis da história. Por esse prisma, o letramento é ainda mais complexo do que o processo de alfabetização, porque implica no desenvolvimento de habilidades que extrapolam o universo leitura/escrita. Auxiliando o sujeito na compreensão acerca das relações de poder manifestas em crenças ou aspectos culturais. Tais crenças, muitas vezes, são dadas como verdades absolutas, no entanto, foram difundidas a partir de discursos criados com a finalidade de persuadir. É pertinente analisar os pensamentos de Kleiman em paralelo ao nosso objeto de estudos, uma vez que Anne Frank vivencia um contexto social fortemente marcado por um discurso hegemônico e aceito como verdade, em nome da qual procedem-se as mais duras perseguições e violências extenuantes.

Sobre a competência de formar criticamente o aluno, Kleiman (1995) afirma que a escola, de modo geral, tem se mostrado falha por não conseguir desenvolver um ensino na qual o aluno seja capaz de reconhecer a intenção persuasiva presente nos textos ou discursos que circulam em seu meio de convivência. A escola tende a incorrer neste erro quando trata a leitura de textos como uma prática com um fim em si, alheio aos contextos sociais de escrita e veiculação. Para a autora:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

De igual modo, ler obras literárias não consiste apenas em conhecer os elementos de determinadas narrativas ou seus aspectos de periodização, ao que se condicionou denominar de escolarização inadequada da literatura. De outro modo, é necessário direcionar a leitura de literatura vinculada a todo o seu contexto de produção e recepção. Tendo em vista fatores culturais, sociais, além de aspectos de recepção da obra literária que levem em conta, ainda, condições subjetivas do leitor, conforme procedemos durante a leitura de *O diário de Anne Frank* em sala de aula. Nesse propósito, não importa saber o espaço da narrativa, mas por que a narrativa transcorre em um esconderijo? Não basta saber que Anne tinha sonhos, é preciso

levar o aluno a refletir por quais motivos ela não conseguiu realizá-los. Que fatos, ideias condicionaram o desaparecimento de toda a família Frank? E quantos mais além deles? Para o constructo das respostas a tais questionamentos, o Letramento Literário pauta-se por uma leitura que interroga, questiona e analisa fatores.

A leitura de obras literárias na escola não objetiva resolução de questionários avaliativos, produção de resumos, mas na reflexão sobre os fatos narrados, bem como o contexto no qual se insere no próprio momento de leitura. Assim, pode-se conhecer o outro através da literatura, compreender dinâmicas sociais e culturais nem sempre fáceis de elucidar. A literatura, como pontua Cosson (2009), nos ajuda a conhecer o outro e a nós mesmos.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que a interiorizamos com mais intensidade as verdades dada pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p. 17).

De acordo com o autor, o Letramento Literário não pode ser confundido com o mero ensino tradicional de literatura que, por vezes, impõe ao leitor sentidos e interpretações prontas sobre determinado repertório de obras ditas como canônicas. De modo semelhante, para Mantovani (2018, p. 273), “o leitor de um texto literário deverá ser ensinado, assim, a ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, para refazer os processos de invenção daquele texto literário”. Implica dizer que um mesmo livro suscita diferentes leituras, uma vez que cada leitor acrescentará sua própria contribuição interpretativa, isto porque cada leitor compreende não só a partir do que ler, mas também das experiências que já traz consigo.

Portanto, o Letramento literário não consiste em um novo método de ensino, é, sim, um olhar mais reflexivo atento à natureza plurissignificativa do texto literário, ligado a questões temporais, sociais e culturais que versam sobre toda a natureza das relações humanas em sociedade. Logo, compreender as relações humanas implica construir uma sociedade mais humana e igualitária, em um projeto educacional que fomenta o pensamento crítico, o encontro receptivo com o desconhecido e que leve o

aluno a compreender o mundo a partir dos outros mundos apresentados, principalmente, pela literatura.

3 O ENSINO DE LITERATURA PELOS (DES) CAMINHOS DA BNCC E A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, discorreremos sobre o cenário educacional contemporâneo brasileiro, a partir das mudanças substanciais implementadas na estrutura curricular do Novo Ensino Médio. As modificações do NEM geram amplo debate acerca dos seus impactos, particularmente no ensino da literatura. Sendo importante considerar as novas demandas que tais alterações acarretam, especialmente no que diz respeito à permanência de problemas preexistentes, como a relegação do ensino de literatura a um papel secundário na educação dos jovens. O desafio de integrar efetivamente a literatura ao currículo do Ensino Médio, diante de uma gama de disciplinas renovadas e de demandas educacionais emergentes, mostra-se crucial para a prática docente de modo geral. Já no âmbito local, assumimos uma perspectiva específica, tendo em vista o ensino de literatura em uma escola pública situada em Araguaína, no norte do Tocantins. Nesse aporte, analisamos a aplicabilidade e o alcance das mudanças em consonância com o PPP da escola, bem como a própria dinâmica escolar.

3.1 A Literatura na BNCC: entre a fruição e a formação do leitor literário

A BNCC para o Ensino Médio segue a continuidade do proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Segundo consta no texto da própria BNCC, há ênfase no princípio da educação integral e centralização no desenvolvimento de competências. As competências gerais estabelecidas para a Educação Básica direcionam as aprendizagens essenciais na BNCC do Ensino Médio, abrangendo tanto as competências específicas quanto os itinerários formativos oferecidos pelos sistemas educacionais. No Ensino Médio, a ênfase da Área de Linguagens e Suas Tecnologias volta-se para a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens. Trata-se de compreender e fazer uso dos diversos tipos de linguagens, envolvendo ainda a apreciação e participação em manifestações artísticas, além do uso criativo das mídias digitais, este último campo, possui um enfoque amplo dentro da BNCC.

Conforme já pontuado anteriormente, a princípio parece tratar-se de visão moderna sobre o ensino de línguas e literatura, contudo a diretriz precisa ser analisada

sob a ótica de uma educação libertadora, que para libertar não pode coadunar com práticas hegemônicas de manutenção de poder, como defendido por Freire ao longo de todo o seu projeto de educação emancipadora. Amorim e Silva (2023, p. 162) refletem para aspectos ideológicos diretamente relacionados à orientação neoliberal presente na criação da BNCC e mesmo nas diretrizes que as antecedem como os PCN+ e PCNEM. Todos os documentos, insistem em vocábulos “[...] de teor produtivista, neoliberal, marcado em termos como: ‘capacitação’ e efetivo, que desembocam mais tarde, no documento, nas ideias de competências e habilidades” (Amorim; Silva, 2023, p. 162). Os autores entendem que o texto da Base está permeado por ideias neoliberais, o que se torna perceptível pelas palavras e termos próprios que associam a educação às ideias de produção e capacitação em esfera de mercado.

A crítica que se faz ao uso massivo de tais palavras centra-se no fato de conceber o ensino como um processo de desenvolvimento de competências, dentro das quais o aluno é considerado competente quando é capaz de resolver problemas no seu contexto de vivências, elencando, para tanto, todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vivência. Conforme já pontuado, dentro do prospecto de cidadão almejado nas propostas libertadoras e humanizadas de educação, entende-se que o ensino deve levar a mudanças, especialmente no campo social. Logo, não se trata de resolver problemas, mas entender sua gênese e partir disso, promover mudanças estruturais.

No modelo neoliberal e mercadológico de educação, o homem lida com demandas, resolve problemas, procurando adaptar-se e ser produtivo no meio social. Já na perspectiva de educação libertadora, conforme Freire (1997, p. 8), o homem que se educa, muda a sociedade à sua volta, “é nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

De igual modo, o ensino de literatura na BNCC, também concentra alguns aspectos de uma educação voltada para a manutenção de estruturas sociais opressoras. O próprio foco no protagonismo juvenil, embora possua, sim, relevantes contribuições ao trazer o educando para o centro do processo de aprendizagem, tem imbuída, também, a ideia segundo a qual o sujeito é o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando toda uma sociedade de classes, alicerçada no

poder e na exclusão de muitos indivíduos. Cumpre entender que, dentro desse modelo opressor e desigual, o esforço individual por si só não basta para romper barreiras, faz-se necessário antes, superar padrões, inclusive de pensamentos estruturados e estruturantes de exclusão social. Vale pensar mais uma vez a visão de Freire ao defender que:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora, nem tão pouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é silencioso, por isso, irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadores e educadoras, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (Freire, 1989, p. 15).

De acordo com o autor, precisamos assumir nossa postura política enquanto educadores, para tanto, no caso em tela, é mister refletir sobre a reforma curricular e o lugar da literatura dentro dessa reforma em um contexto social e político complexo. A fim de compreender as contribuições e as problemáticas trazidas ou mantidas pela Base, Cosson (2021), adverte que ao analisar a BNCC, deve-se observar as lacunas e detalhes responsáveis por grandes controvérsias e mesmo alguns retrocessos.

No contexto do ensino de literatura, a Base Nacional Comum Curricular, ao centrar a literatura no Campo artístico-literário, inicialmente, parece conferir uma ênfase maior à arte, considerando este campo como um "espaço de circulação das manifestações artísticas em geral" e que "possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade" (Brasil, 2018, p. 489). A BNCC aponta para uma melhora na colocação da literatura em relação ao que foi posto nos PCNEM (2006), que em apenas nove páginas destinadas à Área de Linguagem e Suas Tecnologias, incluí a literatura juntamente com outras disciplinas, diminuindo assim o espaço real e a importância atribuída à literatura no contexto escolar.

No entanto, Cosson (2021), classifica essa melhoria como superficial, uma vez que o campo artístico-literário concebe a literatura predominantemente sob a ótica da fruição estética, em detrimento da formação crítica do leitor literário, objetivo principal de nossa pesquisa. Embora a diretriz acerte ao oferecer um campo específico para o conteúdo artístico, a ênfase na fruição atribuí à literatura um aspecto de pouca relevância, relegando-a a uma atividade voltada ao deleite, o que a coloca em uma

posição de menor importância dentro das urgências de uma educação utilitarista voltada para o mercado de trabalho. Cosson (2021) entende que:

Reduzida e restrita a um conjunto de obras escritas devidamente chanceladas como complexas, originais, tradicionais, estéticas e artísticas, os livros de literatura, a literatura na BNCC não tem um espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, como acontece, por exemplo, como a língua inglesa. Ela integra o componente curricular Língua Portuguesa, nomeadamente como parte do campo artístico-literário, ao lado de outros campos, como o jornalístico-publicitário. Tal subordinação não só altera a parceria tradicional que tomava o texto literário como exemplo para esclarecer e fundamentar as regras gramaticais e modelo de bem escrever, como também reposiciona a literatura como matéria adjacente, um suplemento ao ensino da língua materna que acontece prioritariamente nos outros campos do componente curricular, os quais são apresentados com competências e habilidades distribuídas progressivamente e mais bem definidas em termos de prescrição curricular (Cosson, 2021, p. 44).

A concepção de literatura como sendo uma arte para fruição, escapismo e deleite é criticada também por Zilberman (2008), que defende a formação de um leitor crítico, capacitado por meio do texto literário. Tal missão requer uma apreciação da leitura literária que vai além do simples processo de decodificação, buscando proporcionar uma experiência única com o texto literário. Dessa forma, a literatura fornece uma visão documental do seu tempo, uma reconstrução de culturas e conjecturas sociais que, em um processo de reflexão, ajudam não só a entender o passado, mas projetar o futuro sob bases mais humanas e tolerantes. Evidentemente, a literatura como fruição pode existir em uma visão subjetiva do próprio leitor, mas a escola e suas diretrizes, precisam enxergar a literatura em sala de aula, como matéria de ensino propriamente dito, com campo, conteúdo, competências e habilidades específicas. Segundo Zilberman (2008), a literatura tem compromisso com o ensino de crianças e jovens, não com o prazer:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. (Zilberman, 2008, p.17).

A autora entende a literatura como fonte de conhecimento e caminho para a formação crítica do educando. De modo semelhante, Pacheco (2017, p.16) defende que a literatura, para muito além da fruição, é instrumento de conhecimento sobre a própria gênese humana, contendo testemunhos, que a exemplo de *O diário e Anne Frank*, ajudam a compreender processos e passagens dolorosas e nem sempre tão claras tanto da história como da própria natureza humana.

É importante demarcar nosso entendimento de literatura diferente daquele apresentado na BNCC de Língua Portuguesa. A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em uma larga medida, o texto literário é também um testemunho de seu tempo. É importante, então, pensar a produção literária em sua relação com outras disciplinas ou áreas do saber (Pacheco, 2017, p. 16).

O entendimento do autor sobre a supremacia da fruição ante o processo de formação do leitor literário, preconizado pela BNCC, é compartilhado por muitos estudiosos e professores. De modo que, embora apresente-se como uma grande conquista para a educação, a BNCC parece ainda muito atrelada à concepção de fruição estética como objetivo do texto literário. Para além do aspecto lúdico, o ensino de literatura contempla várias habilidades específicas para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse aporte, nossa pesquisa ancora no desenvolvimento das três primeiras competências estabelecidas pela BNCC com ênfase na terceira competência.

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 490).

Todas essas competências pressupõem o desenvolvimento de habilidades voltadas à valorização dos direitos humanos e do respeito nas relações com o outro. Com efeito, a BNCC não negligencia o ensino de literatura e sua estrutura, oferece aporte teórico para trabalhos conforme relacionado na presente pesquisa. Todavia, é necessário considerar que nem sempre abordagens com o ensino de literatura é direcionado em sua totalidade em sala de aula, ou seja, a leitura completa das obras fica relegada a questões subjetivas ou de possibilidades de cada professor. O tangenciamento da literatura, dentro das competências estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir sobremaneira para que as obras literárias sejam substituídas por outras demandas.

Além disso, como apontam Amorim e Silva (2022, p. 184), “no que tange à formação de leitores, paira a questão sobre o que seria a aprendizagem de qualidade no entendimento da Base”, uma vez que, como é possível inferir do texto da Base, as palavras leitura e literatura não são citadas dentro do texto que elucida as dez competências gerais para a educação básica. Em contrapartida, os verbos, fazer, conhecer, ser, exercitar, agir e utilizar permeiam todas as competências. Na competência de número três consta a palavra fruir, o que aponta mais uma vez para a concepção de leitura e literatura como artes lúdicas e não como matéria própria de conhecimento. De igual modo, na sexta competência específicas para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o termo literatura é omitido e em seu lugar, insere-se o verbo apreciar, conforme se percebe:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 490).

Entendemos que a Base almeja às competências que, de fato, podem ser alcançadas pelo ensino de literatura com vista a formação do leitor, conforme já elucidado em nossa pesquisa. Contudo, ao não asseverar o ensino de literatura propriamente, é possível que a normativa incorra em um não lugar para o ensino de literatura. Ao que Freire, Amorim e Silva, Cosson, Pacheco, Zilberman e outros apontam como um desprestígio do conhecimento humano possível por meio do ensino de literatura, isso porque, o ensino dessa modalidade de conhecimento por meio da

leitura de obras literárias, ocorre de forma sublimada de acordo com o interesse e possibilidade de cada professor ou núcleo de ensino. A esse fato Cosson (2021) entende que:

O conhecimento literário não precisa ser explicitamente levado em consideração na formação do leitor literário da BNCC porque a leitura literária preconizada é basicamente fruição. É isso que se espera do aluno no Ensino Fundamental: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição” (p. 87); e no Ensino Médio: “No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado” (p. 523). (Cosson, 2021, p. 46).

Ainda sobre esse aspecto, é importante considerar que, se por um lado a BNCC tangencia o ensino de literatura, por outro, percebemos uma amplitude desproporcional no tocante ao uso das mídias digitais. No intuito de preparar os jovens para um universo altamente impactado pela internet e tendo em vista a inegável importância do universo digital na vida de todos os cidadãos, a BNCC abre grande espaço ao uso dessas ferramentas em todas as suas áreas de conhecimento. Assim, o Campo artístico-literário é profundamente afetado pela presença massiva da tecnologia digital, o que por si só não representa um problema. Ocorre que da maneira como está, novamente a BNCC não menciona claramente o ensino de literatura e introduz uma ampla diversidade de gêneros digitais no campo artístico-literário em uma proporção muito superior à leitura de obras literárias.

A BNCC pontua a necessidade das obras clássicas de literatura para o desenvolvimento da fruição, ao passo que também afirma a importância das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e embora mencione a formação do leitor, parece não oferecer as bases sólidas para que isso ocorra. De tal modo, a literatura que consta no campo, parece está destinada à produção de conteúdos digitais, quando, na verdade, seu legado de ensino ultrapassa tais limites.

Competência Específica 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para

selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. (Brasil, 2018, p. 490).

A competência de número sete está presente de modo incisivo na BNCC e também interfere no ensino de literatura em sala de aula, uma vez que se espera que a leitura de textos literários resulte na criação de novas tipologias textuais para suportes na internet. De modo geral, trata-se de uma proposta positiva, porém é necessário pontuar que a produção de novos textos passa antes pela leitura atenta dos textos literários completos já existentes e que, considerando a carga de conhecimento e cultura que tais obras possuem, devem figurar elas próprias como objetos de estudo.

Conforme pudemos observar durante nossa intervenção, há uma urgência, por parte dos alunos, em produzir conteúdos digitais, mas sem proceder à leitura completa das obras, o que representa mais uma barreira que o professor precisa vencer. Contudo, mesmo quando o docente consegue perpassar tais obstáculos e cria caminhos para o ensino de literatura, não há garantias da continuidade desse processo nos anos seguintes à escolarização do aluno. A saber, vários sujeitos de nossa investigação afirmaram não terem lido nenhum livro nos últimos três anos anteriores a nossa pesquisa, outros pontuaram que raramente conseguiam finalizar a leitura de um livro com mais de duzentas páginas. De acordo com diversas pesquisas acadêmicas nessa seara, essa é uma realidade comum do ensino brasileiro, o que nos remete a uma gama de fatores responsáveis, inclusive no direcionamento tanto prático como normativo para o ensino de literatura.

Precisamos entender que a leitura integral e direcionada de uma obra literária, precede qualquer retextualização ou projeção no universo digital, conforme fizemos em nossa pesquisa-ação, efetuando a leitura atenta de toda a obra literária estudada, considerando seu contexto de produção e recepção no cotidiano do aluno. Em nossa pesquisa, solicitamos a escrita de textos dissertativo-argumentativos acerca de temáticas retratadas pelo livro *O diário de Anne Frank*. Porém, as redações produzidas foram resultado das leituras feitas ao longo de vários círculos de leituras e discussões sobre a obra. Os textos produzidos não constituíram o objetivo específico da pesquisa, sendo somente a técnica escolhida para mensurar possíveis contribuições quanto à formação leitora do aluno.

Todavia, cumpre refletir sobre como tudo isso pode ser posto em prática em sala de aula, pois muito embora a abordagem preconizada pela BNCC pareça contribuir com o ensino de literatura, na prática, percebe-se que a leitura de livros precisa ser justificada, amparada por alguma atividade maior que justifique o tempo gasto com a leitura integral de uma obra, resultando em um quase apagamento do ensino de literatura.

Para além do aspecto frutivo, o caráter tecnicista de preparação para o mercado de trabalho, claramente objetivado pela reforma, terminam por sufocar qualquer espaço para o ensino de literatura no decorrer das aulas no Ensino Médio, na parte comum ou diversificada do currículo. Conforme podemos observar em nossos estudos práticos, uma vez que os esforços dos discentes concentram-se em aprender técnicas profissionais que permitam uma colocação no mercado de trabalho.

Nessa seara, quanto aos direcionamentos apontados pelo Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) de Linguagens e códigos, amparado pela BNCC, o ensino de Língua Portuguesa, mostra que está norteado por questões sociais do ensino de línguas. Em uma perspectiva cidadã, correspondente aos seus códigos de base como a BNCC, PCNEM, OCEM. Contudo, da mesma forma que a Base, o DCT-TO oferece diretrizes e espaço na grade curricular para o ensino de literatura enquanto matéria de conhecimento.

O componente de Língua Portuguesa destina-se a oportunizar ao estudante o desempenho adequado da linguagem nas suas mais variadas situações e manifestações, até mesmo, a estética, uma vez que o domínio da língua materna é fundamental ao acesso às demais áreas de conhecimento. O ensino deve ser voltado para a função social da língua, requisito básico para o indivíduo construir seu processo de cidadania e, ainda, para participar autônoma e ativamente na sociedade. Nessa perspectiva, o domínio linguístico implica interagir socialmente, dialogando em diferentes situações comunicativas, além de interpretar e produzir textos dos vários gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. (Tocantins, 2023, p. 23).

Pelo que se percebe, seja na prática em sala de aula, na leitura da BNCC ou seja no DCT, é que a literatura precisa mostrar sua cota de contribuição à humanização do homem e não à formação profissional, conforme defendido por Candido (2011). Durante nossa pesquisa, percebemos que para os alunos, a literatura parece carecer de uma finalidade clara e objetiva, dentro do espaço escolar, algo do qual se possa tirar algum proveito técnico imediato. Sendo este um sério entrave ao ensino de literatura, uma vez que não basta convencer de que a literatura é matéria

de conhecimento, tarefa já difícil no contexto da sala de aula, é necessário ainda provar para o que ela é ou ao que serve, sendo “uma arte pela metade, uma arte diminuída porque apenas recepção, uma arte que está na escola a serviço outro que não a si mesma” (Cosson, 2021, p. 43). Importante entender que uma melhor delimitação na BNCC dos conceitos de literatura e letramento literário do aluno pode contribuir com o próprio ensino de literatura, dirimindo dúvidas e assegurando um lugar na diretriz e na sala de aula para a literatura.

3.2 A nova estrutura curricular e os paradigmas do ensino de literatura

Segundo a BNCC, as modificações implementadas na estrutura curricular do NEM possuem como foco o estímulo do Protagonismo Juvenil por meio do Desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, somado ao conhecimento desenvolvido nas aulas de Trilhas de Aprofundamentos e Disciplinas Eletivas. Apresentamos nesta subseção reflexões sobre o ensino de literatura na conjuntura da reforma do Ensino Médio, tendo em vista as práticas observadas no curso da nossa pesquisa-ação, sob a luz das mudanças implementadas pelas diretrizes educacionais vigentes.

O novo modelo de Ensino Médio foi delineado por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida na Lei 3.415 em 2017, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A BNCC (Brasil, 2018, p. 15) reconhece a diversidade, a extensão territorial do Brasil e as profundas desigualdades sociais presentes em todo o país, por esse motivo, a diretriz assevera que as redes estaduais de ensino devem primar pela oferta de uma educação que considere as necessidades, oportunidades e os interesses dos estudantes de cada região do país.

Dentro dessa conjuntura da diversidade nacional, a BNCC explicita as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos do território nacional. Rajagopalan (2022, p. 31) reflete sobre as intenções presentes no texto da diretriz a partir do seguinte questionamento: “essenciais para quem?” Com a pergunta, o autor problematiza o que é essencial e para quem é essencial. O autor também reflete sobre a quem interessa, de fato, a formação imposta pela BNCC e quais aspectos são realmente contemplados. Portanto, querer traçar algo que seja essencial a todos é desconsiderar a diversidade, essa, sim, comum a todos.

Por outro lado, a fim de melhor sustentar o viés profissional e das condições socioemocionais, ambas muito presentes no texto da Base, uma das maiores mudanças do Novo Ensino Médio (NEM) diz respeito ao planejamento e produção do Projeto de Vida do aluno. De acordo com a BNCC, trata-se de um componente essencial, vinculado ao desenvolvimento de habilidades afetivas que capacitam os alunos a moldarem suas próprias trajetórias profissionais, acadêmicas e pessoais com autonomia. Tais conceitos também são mencionados dentro dos nove princípios para a educação no Ensino Médio, constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

São competências que destacam a importância da elaboração de um projeto de vida que contemple a dimensão socioemocional, bem como o trabalho na vida dos estudantes. Conquanto, embora mencionem questões de ordem social e emocional, Brito (2023) pontua que há prevalência sobre a questão econômica do trabalho, o que direciona a última etapa da educação básica para formação de mão de obra, por isso a insistência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Fato que tem suscitado críticas por parte de profissionais e estudiosos da educação, pois apontam a modificação como uma demanda mercadológica típica de economias de mercado. A respeito, Brito (2023) infere que:

No âmbito do Novo Ensino Médio (NEM), ao problematizar os efeitos desse tipo de racionalidade, vários estudos (Lopes, 2019; Macedo; Silva, 2022; Silva, 2023, dentre outros) vêm identificando a inserção do “Projeto de Vida” nos currículos escolares como um dispositivo pedagógico que opera na produção do/da estudante-empresário de si. Grosso modo, esses estudos tomam o “Projeto de Vida” como um tempo/espço curricular que, ao disseminar os princípios neoliberais (empreendedorismo, produtivismo, competitividade, utilitarismo, responsabilização) estariam potencializando a produção de subjetividades e modos de vidas moldados pelo capitalismo contemporâneo, engendrados em determinadas práticas pedagógicas (Brito, 2023, p. 63).

O autor destaca a influência capitalista nas práticas educacionais, especialmente no contexto do NEM guiado pela BNCC. Para ele, a diretriz parece resgatar aspectos do ensino tecnicista de 1971, voltado para suprir a demanda por mão de obra industrial. A preocupação está em não limitar a educação pública apenas à formação técnica, ignorando a etapa que conduz o aluno ao ensino superior. Isso também impacta o ensino de literatura, já que o foco dos alunos está mais voltado para o mercado de trabalho, conforme já pontuamos. Anabelle Considera (2019), em

seu artigo, questiona o viés mercadológico da reforma do Ensino Médio e alerta para a polarização entre escolas de elite econômica do país e escolas para a classe trabalhadora.

Nesse aporte, vale ressaltar que as aulas direcionadas ao Projeto de Vida ocupam uma parte considerável da estrutura curricular e não levam em consideração a formação específica do docente responsável por sua condução. O projeto é desenvolvido ao longo das três séries de modo sequencial. Nele, o aluno deve refletir sobre suas práticas, sua conduta pessoal, sentimentos, comportamento social e vida profissional. Contudo, percebe-se uma ênfase na questão sobre o que o aluno pretende ser (pessoal e profissionalmente) e o que deve fazer para alcançar seus objetivos

A BNCC argumenta que as competências dessas disciplinas são mantidas dentro das áreas de conhecimento, conforme ocorre com a literatura que é inserida no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, o aluno pode destinar maior tempo e esforço para as áreas nas quais tem interesse. Sendo este o ponto de conflito ou mesmo de maior complicação para o ensino de literatura, visto que além de estar diluída em outra disciplina, precisa também se fazer incluir na zona de preferências do aluno.

Não obstante, conforme observamos em nossos experimentos, o campo da leitura na vida do aluno, no geral, configura-se sobre aspectos de longas negligências tanto das fases escolares anteriores, como também no tocante a família, que *a priori*, também não possui hábitos leitores e, desse modo, pouco consegue introduzir a leitura na vida da criança. De igual modo, sabidamente, a cultura popular brasileira não incentiva ou valoriza socialmente a leitura. Portanto, condicionar o ensino de literatura a aspectos de interesse do aluno torna-se atividade altamente complexa, dada a pouca vivência do estudante com essa matéria de conhecimento.

De forma que, ao enfatizar a combinação do Ensino Médio com cursos técnicos, resultando em um diploma técnico ao final da educação básica, a literatura como as demais disciplinas propedêuticas, acabam por ser vistas pelo aluno, enquanto meio de capacitação profissional e não condição para formação cidadã e humana. Assim, o Projeto de Vida é complementado pelas Trilhas de Aprofundamento e Disciplinas Eletivas, que prometem diversificar o currículo. Segundo a BNCC, essas opções permitem que o aluno se aprofunde nas áreas de seu interesse. O quadro 1,

retirado do PPP da escola, explica a natureza pedagógica de tais disciplinas e as possibilidades de oferta da escola para a demanda de escolhas.

Quadro 1 - Diferença entre Disciplinas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento

Disciplinas Eletivas	Trilhas de Aprofundamentos
<p>As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. A cada semestre a escola oferece aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. Cabe a cada professor responsável fazer um plano de trabalho, a ser explicitado no “Feirão das Eletivas”. A publicação dos temas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar. Ao término do semestre é realizada a Culminância das respectivas eletivas com apresentações de todo material produzido. (Tocantins, 2023, p. 21)</p>	<p>As Trilhas de Aprofundamento serão desenvolvidas nas 2ª e 3ª séries, com carga horária anual de 800 horas, sendo ofertada 1 (uma) Trilha de Aprofundamento a cada série, de acordo com a capacidade de oferta de cada Unidade Escolar e as escolhas dos estudantes. Sabendo que as trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos são disciplinas que aprofundam em aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, como: comunicação, agronegócio, energia e alimentação [...]</p>

Fonte: Projeto... (2023, p. 21-23)

Nessa possibilidade figuram, por exemplo, a oferta de cursos técnicos ou profissionalizantes. Esta constitui certamente a parte mais imbricada das reflexões acerca das mudanças do NEM e por diversos motivos, dentre eles podemos citar: a falta de profissionais e mesmo de instituições para garantir o cumprimento dessa diversificação curricular. Podemos refletir para a maioria dos 139 municípios do Tocantins, a exemplo de outros Estados, como seria possível promover essa oferta dentro de uma estrutura tão reduzida de profissionais e unidades de ensino.

A fim de entender tais questões, na prática escolar, recorreremos ao PPP do nosso campo de pesquisa e observamos que a definição dos componentes foi elaborada conforme o DCT-TO e a BNCC. A escola procedeu a escuta do alunado e elaborou os projetos de ensino ofertados aos alunos.

As disciplinas eletivas são oferecidas semestralmente, já as Trilhas de Aprofundamento são desenvolvidas no curso das duas últimas séries,

correspondendo a três aulas semanais. É importante refletir sobre a disciplina de Língua Portuguesa e seus desdobramentos no conjunto da nova estrutura curricular envolvendo as Disciplinas Eletivas, as Trilhas de Aprofundamentos e, sobretudo, o Projeto de Vida. Da maneira como as novas demandas curriculares se apresentam, infere-se que cabe a Área de Linguagens contribuir para a estruturação, escrita e compreensão das propostas curriculares, o que, em si, seria positivo.

No entanto, as principais características demandadas para o desenvolvimento de tais competências, a saber: construção das habilidades comunicativas, criticidade, relacionamento ético em sociedade, desenvoltura em leitura e interpretação de textos, que consistem nas quatro primeiras Competências Gerais da Educação Básica para o Ensino Médio, constantes na BNCC, são conhecimentos desenvolvidos a partir do ensino sistematizado de literatura propriamente dita.

Ocorre que ao não situar o ensino de literatura de maneira clara e objetiva, a Base pode, apenas, dar continuidade ao ensino mecânico, no qual se usa prioritariamente a estrutura gramatical do código. Algo já longamente criticado pelas principais teorias de ensino, como o letramento literário, a Linguística, a Semiótica, dentre outras. Por isso, vale mais uma vez recorrer a Zilberman (2008), ao dizer que:

O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, talvez se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas daquelas recorrentes na história da educação [...] Sua sobrevivência enquanto instituição, portanto, depende de um posicionamento na vanguarda dos fatos históricos. Poderá fazê-lo, caso se solidarizar a seus usuários, servi-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para a sua autoafirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências (Zilberman, 2008, p. 18).

A autora argumenta que à escola facultou-se ao ensino de literatura, de modo que hoje ela tornou-se um “objeto estranho” na sala de aula, fator claramente comprovado por diversas pesquisas acadêmicas que estudam a relação entre literatura e ensino, observado na condução da presente pesquisa. Na fase inicial dos estudos, percebemos que parte considerável dos estudantes mostravam grande resistência ao ato de ler. Outros alunos, ainda que mais dispostos, apresentaram

profunda dificuldade para manter o foco na leitura contínua da obra. Nesse sentido, a leitura pausada e comentada em círculos, com técnicas específicas para esse fim, foi de suma importância, tanto para motivar quanto para ensinar, propriamente, como proceder à leitura de narrativas mais extensas.

De acordo com a nossa experiência em ensino de literatura no Ensino Médio, o quadro descrito acima é, de modo geral, comum ao ensino de literatura na maioria das escolas. Assim sendo, o docente que pretende promover a leitura de obras literárias, conforme percebemos em nossa prática, precisa demandar recursos diversos a fim de persuadir o aluno para a necessidade da prática da leitura literária, hábito quase sempre longe do cotidiano do aluno.

Zilberman (2008) lembra que a sobrevivência da instituição escolar depende de sua capacidade de oferecer ao aluno as competências de se expressar e compreender o mundo à sua volta, bem como suas relações dentro desse mundo de sentidos e poderes. Percebemos, assim, que a falha maior da BNCC consiste em não nomear claramente a necessidade do ensino de literatura como uma disciplina específica na grade curricular. Assim, tal qual está, permanece o modo facultativo de ensino, que embora negado pelas diretrizes e currículos, condicionam ao quase desaparecimento da literatura dentro da sala de aula.

Logo, o cerne do problema encontra-se nas diretrizes gerais de ensino desalinhas da leitura de literatura propriamente, que segundo diversos teóricos já elencados, é que conferem sustentação ao ensino crítico da língua por meio do ensino de literatura, conforme preconiza o Letramento Literário do aluno. Cosson (2021, p. 35) assevera que, quanto a formação do leitor literário, “a BNCC não consegue atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino de literatura”, uma vez que o ensino de literatura fica condicionado a interpretação e possibilidades de cada professor e escola, portanto, pode se entender que nem sempre a leitura literária é prestigiada a contento em todas as unidades de ensino.

A oferta de um ensino que permita ao aluno a capacidade de expressar-se de modo representativo, conforme já citado por Zilberman (2008) e almejado pela BNCC, configura um panorama educacional para o qual o ensino de literatura pode produzir resultados largamente positivos. Por exemplo, quando o aluno é instigado em leituras envolventes e com alguma relação dialógica com suas vivências, conforme feito em

nossa pesquisa com a leitura de *O diário de Anne Frank*, na qual alunos puderam encontrar um universo de correspondências entre suas expectativas e os sonhos da personagem da história, além de diversos pontos de encontro com as limitações e sofrimentos reais enfrentados pela jovem Frank. Segundo essa ótica, buscamos elos capazes de ligar o preconceito enfrentado pelos judeus da época, com as várias situações vivenciadas pelos nossos alunos. No campo dos sentimentos e emoções, delineamos os paralelos entre os conflitos emocionais da personagem aos diversos sofrimentos também experimentados pelos discentes, dentre outras correspondências.

Mediante o exposto, concluímos que a reforma traz em sua essência avanços educacionais significativos, como o foco no desenvolvimento de habilidades relacionadas aos direitos humanos, ética e respeito à diversidade. No entanto, a ampla preocupação com a inserção do educando no mercado de trabalho pode resultar em uma perda de foco no que tange às questões próprias do processo de ensino e formação da pessoa humana. No que compete ao ensino de literatura, percebemos a necessidade de aprimoramento na estrutura da BNCC, de modo a abordar a literatura como prática pedagógica indispensável para a formação do estudante, considerando o poder de humanização da literatura e suas contribuições para a construção da criticidade e da autonomia do educando.

3.3 Anne Frank: contextos de testemunhos e ensino em escola do Tocantins

Criada no ano de 1981 como escola conveniada de 1º Grau, o atual Colégio Estadual Guilherme Dourado (CEGD) figura como umas das mais tradicionais escolas públicas de Araguaína e está localizado na Rua Adevaldo de Moraes, região central da cidade, atendendo alunos de diversas regiões do município. Atualmente, a escola é uma das poucas instituições que ainda ofertam o Ensino Médio regular fora da modalidade de tempo integral de ensino. Fato que, associada a sua localidade, justifica uma alta procura por vagas na unidade. Isso ocorre, principalmente, pela realidade social de adolescentes que ainda precisam conciliar os estudos e o trabalho remunerado.

Tais fatores, contribuem para que o CEGD figure como sendo a escola estadual de Ensino Médio com maior quantitativo de alunos dentro da Diretoria Regional de

Ensino de Araguaína (DRE), com 1.531 alunos matriculados em 2023 no turno matutino (16 turmas), vespertino (15 turmas) e noturno (12 turmas), totalizando 43 turmas. A escola também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, o que se deve em razão de alunos que possuem defasagem escolar idade/série, bem como o percentual elevado de adultos que não concluíram os estudos em tempo oportuno nos arredores da escola.

A respeito, convém entender o perfil social do aluno, composto por jovens da classe trabalhadora local. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEGD informa que a escola atende alunos de diferentes famílias no entorno da cidade e que algumas residem a certa distância da unidade escolar, precisando usar o transporte escolar coletivo. Quanto à situação econômica, o PPP informa que os responsáveis pelos estudantes trabalham principalmente como prestadores de serviços, comerciantes, funcionários públicos e pequenos empreendedores individuais. Devido ao baixo poder aquisitivo de muitas famílias, há um percentual considerável de alunos que precisam conciliar os estudos e o trabalho remunerado, este quase sempre na modalidade informal.

A estruturação organizacional e jurídica, o CEGD é mantido pelo Governo do Tocantins e administrado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), nos termos da lei, orienta-se ainda pelo Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins/2018 (Elaboração: Gerência de Certificação, Normatização e Inspeção Escolar SEDUC-TO). A equipe administrativa é composta atualmente por um gestor escolar (professor de carreira no cargo desde 2015), um secretário geral, uma secretária e quatro auxiliares financeiros. A parte técnica é composta de onze merendeiras, dois vigias e sete zeladores. A equipe pedagógica opera com quatro coordenadores pedagógicos, uma coordenadora de apoio pedagógico, dois coordenadores de programas e projetos, uma orientadora pedagógica, uma psicóloga, uma assistente social lotadas na DRE e cinquenta e oito professores regentes de turmas, todos com formação superior.

Quanto à estrutura física, a unidade conta com 16 salas de aula climatizadas, salas específicas para gestor, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria, equipe financeira e da merenda escolar, laboratório de informática e sala de professores. De modo geral, o espaço físico da escola é amplo e bem conservado.

O mobiliário escolar encontra-se em bom estado de uso e atende a contento à demanda local.

No tocante aos recursos pedagógicos, a escola dispõe de aparelhos de multimídia em funcionamento no laboratório de informática e à disposição de docentes e alunos. Os aparelhos são bastante usados durante as aulas e há profissionais que auxiliam no uso dos equipamentos. É perceptível o esforço da gestão escolar em manter todos os recursos disponíveis em funcionamento e a serviço do público escolar. A estrutura comporta ainda dois laboratórios de ciências e sala de recursos destinada ao atendimento de estudantes com algum tipo de deficiência.

Os corredores da escola são amplos, iluminados e há alguns espaços de convivência, todos bem cuidados e muito frequentados pelos alunos. As salas de aulas são todas bem iluminadas, climatizadas, possuem quadro branco e mobiliário em boas condições de uso. Os alunos usam o uniforme escolar estadual e apresentam a carteira de estudante na portaria da escola. O relacionamento entre servidores e alunos é de cordialidade, de modo geral, os servidores da escola são proativos e auxiliam os alunos em diversos fatores.

Outra parte de estudo importante para a condução da presente pesquisa é a biblioteca escolar e seu funcionamento, uma vez que os dados nos ajudam a traçar o perfil leitor dos alunos da unidade, o que permite conhecer melhor o lugar do ensino de literatura na escola, passo importante para o planejamento do trabalho com o ensino de literatura.

A biblioteca da instituição é ampla, climatizada e possui servidores exercendo a função de bibliotecários, com atendimento ao público nos três turnos. Os servidores desse setor empenham-se no bom acolhimento dos usuários do local e prezam por incentivar à leitura, especialmente entre os alunos. O local conta com mobiliários adequados e computadores conectados à rede de internet.

O público leitor da unidade é composto majoritariamente pelo gênero feminino e as obras literárias clássicas são consultadas normalmente mediante solicitação do professor de Língua Portuguesa. Foi possível constatar que há um público que frequenta a biblioteca para ler literatura, trata-se de um número pequeno se relacionado ao quantitativo de alunos da escola, mas que pode ser ampliado. De modo geral, a biblioteca dispõe de ambiente agradável e tem um número considerável de frequentadores, bem atendidos e auxiliados em suas pesquisas escolares e leituras.

Quanto à disposição das obras literárias, as estantes da biblioteca estão divididas conforme as escolas literárias, indo do Barroco ao Modernismo Brasileiro e Português. Há também obras literárias atuais, sobretudo, os famosos *best-sellers*, sendo os mais procurados para leitura espontânea. Há variados títulos integrantes das obras mais conhecidas das literaturas portuguesa e brasileira.

Segundo o que se percebe do registro de leitores da biblioteca, há alguns títulos mais procurados, sendo basicamente romances contemporâneos ou fantásticos. Verifica-se também interesse crescente em obras testemunhais ou de caráter autobiográfico. Essas narrativas versam sobre histórias reais geralmente marcadas pela dor e pelo trauma, elementos comuns à Literatura de Testemunho. Sobre o interesse por obras ambientadas em aspectos difíceis da realidade, Paula (2015) entende que se trata de uma literatura com ampla potencialidade para a formação leitora do aluno, para o autor:

O testemunho resgata acontecimentos desagradáveis, às vezes indigestos, como a dor, o luto, a violência. Apesar disso, a acolhida a essas obras por parte de alunos e professores nos parece muito significativa, conforme imensa quantidade de monografias, relatórios de estágio e relatos de projetos que fornecem experiências bem sucedidas com textos testemunhais. Isso porque o prazer, tal como exposto nas OCEM, só pode ser mensurado após a leitura, não sendo a sua garantia um pressuposto para a pertinência pedagógica da obra. Com o testemunho, nossa tarefa enquanto professores torna-se ainda mais desafiadora, pois cabe ao mediador auxiliar e estimular os estudantes a experimentar diversas formas de prazer, inclusive o prazer latente na superação dos limites que um texto literário coloca. Para isso é fundamental incluir no planejamento docente formas de valorizar o percurso até a compreensão de uma obra, mantendo o leitor motivado para efetuar a busca e, obviamente, respeitando sua experiência de leitura, seus eventuais julgamentos negativos, mas sem tomá-los indistintamente como parâmetro absoluto na avaliação do êxito ou não da proposta. E principalmente questionando, provocando, instigando, abrindo caminhos para o amadurecimento das hipóteses de leitura dos estudantes, pois na escola o respeito não pode ser confundido com a indiferença que os confina, com falsa tolerância, numa primeira leitura (Paula, 2015, p. 128).

De acordo com as afirmações do autor, o ensino de Literatura de Testemunho possui potencial para envolver e ampliar o gosto do aluno pela leitura literária. Cosson (2023) entende que a formação leitura do aluno, demanda da escola para acontecer, o que também se aplica a biblioteca como sendo um local propício ao contato voluntário com a leitura, por isso mesmo é importante o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento dos hábitos leitores dos alunos. Nesses

projetos, o aluno deve ser levado a compreender a biblioteca como lugar de conhecimento, semelhante à sala de aula.

Convém lembrar ainda que projetos literários, organizados e fundamentados constantes no PPP escolar, são passos eficientes para que a escola possa direcionar e acompanhar a formação literária do aluno. No caso da escola em tela, projetos que instiguem a leitura literária podem auxiliar os alunos a se sentirem mais seguros no desempenho das avaliações externas. Isso porque, embora não avaliem obras literárias propriamente, os certames também cobram o desempenho dos alunos em textos dissertativos-argumentativos nos quais o aluno precisa lançar mão de todo o seu potencial de criticidade, fator que nos levou a inserir a produção de textos argumentativos no universo de nossas pesquisas de maneira a contribuir com a escola e com os alunos.

Diversas pesquisas ocupam-se da relação contributiva entre literatura e escrita, uma vez que um aprimora o outro. A exposição a uma variedade de estilos literários, personagens e tramas complexas, dentro e fora da ficção, proporcionam aos alunos da educação básica uma compreensão mais profunda da linguagem e da diversidade de perspectivas do texto literário. Ao se depararem com obras que desafiam suas próprias convicções e os instigam a refletir sobre questões sociais e éticas, os alunos cultivam a capacidade de analisar criticamente informações, formular argumentos coerentes e expressar suas opiniões dentro da modalidade dissertativo-argumentativa textual. A produção desses textos constitui a somatória de maior ênfase nas avaliações externas da educação básica, por isso, investir na melhora dos índices de desempenho dos alunos, pressupõem ou deveriam, ampliar os projetos de leitura, sobretudo leitura de literatura, conforme feito em nossa experiência.

3.4 O PPP da escola e as demandas para o novo ensino médio na BNCC

O Projeto Político Pedagógico é o conjunto de metas, planos e anseios da escola a serem alcançadas ao longo do ano letivo, sendo instituído pela LDB por meio da Lei nº 9394/96, sua obrigatoriedade é determinada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (Brasil, 1996). O PPP respalda todas as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas e acompanhadas no decorrer do ano. Como possui característica democrática, sua criação e registro deve

partir de discussões em conjunto a comunidade escolar que deve traçar o percurso educacional da escola.

O PPP é essencial para a escola, pois deve ser adaptado ao contexto da comunidade escolar, considerando suas características e necessidades específicas dos alunos. Ele serve como base para planejar ações educacionais que atendam às demandas dos estudantes, sendo o ponto de partida para qualquer mudança na escola.

Destarte, o PPP do Colégio Estadual Guilherme Dourado, ano de 2023, apresenta integralmente o perfil e a orientação pedagógica da escola, com seus planos, metas e metodologias. O documento foi construído mediante escuta pública de membros da comunidade escolar e obedecendo às diretrizes educacionais vigentes. Segundo apontado pelo PPP (2023), um dos problemas que mais afetam a escola é a pouca participação dos alunos nas avaliações externas, como: o Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO) aplicado aos alunos das turmas finais, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e as provas diagnósticas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse último, a participação dos alunos mostra-se insuficiente, conforme evidenciado no quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - IDEB escolar dos últimos três anos do CEGD

IDEB DA UNIDADE ESCOLAR											
Ideb Observado						Metas Projetadas					
2017	2018	2019	2020	2021	2022	2017	2018	2019	2020	2021	2022
-	-	-	-		-	5,3	5,3	5,6		5,1	5,3

Fonte: Projeto... (2023, p.17)

De acordo com o quadro retirado do PPP escolar, percebe-se que nos últimos seis anos, a instituição, embora concentre o maior contingente de alunos da região, não conseguiu inserir um número mínimo de participação de alunos no IDEB, ficando sem pontuação. Por esse motivo, a unidade de ensino recebe diversas cobranças das instâncias superiores no sentido de propor ações que venham melhorar o quadro diagnóstico externo. Fato que se reflete em diversas ações propostas no PPP da escola, por exemplo: aulas e palestras que visam incentivar os estudantes a

participarem das avaliações, além de parte das notas bimestrais (Língua Portuguesa e Matemática) serem contabilizadas a partir da participação do aluno na Prova Brasil.

Quanto ao aproveitamento interno dos alunos na escola, os índices de aprovação registrados no PPP, mostram-se bastante satisfatórios, com percentuais acima dos setenta e cinco por cento de aproveitamento. Nesse sentido, era esperado que a unidade escolar alcançasse índices positivos no IDEB, haja vista que, segundo o portal do MEC, a aprovação escolar interna e a taxa de evasão são itens que compõem o IDEB de cada escola, juntamente com os resultados obtidos na Prova Brasil, aplicada para os alunos das séries finais (5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) a cada dois anos. A taxa de abandono na unidade também encontra-se dentro do patamar aceitável inferior a 3,5%, ressalta-se que os anos com maior percentual de abandono escolar ocorreram durante a Pandemia do COVID 19, como mostra o quadro 3, abaixo:

Quadro 3 - Índices Gerais de Aproveitamento dos Alunos do CEGD

Índices Gerais de Aproveitamento dos Alunos no Ensino Médio (três últimos anos)			
Ano Indicador	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2020 (SGE)	75,86	20,94	3,2
2021 (SGE)	90,42	4,07	5,97
2022 (SGE)	88,00	6,2	5,8

Fonte: Projeto...(2023, p.17)

Importante pontuar que o PPP do ano de 2023 precisou ser inteiramente formulado segundo as diretrizes para o NEM vigente na escola e em todo o Estado. O novo modelo estabelecido para a última etapa da educação básica, traz consigo diversas mudanças as quais a escola precisou se adequar em um período de planejamento relativamente curto. Dentre as alterações mais importantes, destacam-se as aulas destinadas aos novos componentes curriculares, sendo: Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e as Trilhas de Aprofundamentos

De acordo com o exposto no quadro acima, a nova estrutura curricular condicionou mudanças drásticas em todo o ambiente escolar, atingindo, principalmente, alunos e professores. Nessa perspectiva, os professores precisam

empreender grandes esforços no planejamento e execução das novas modalidades de aulas que ocupam parte considerável da estrutura curricular. Já os alunos, precisaram se adaptar rapidamente a uma nova rotina pedagógica e mostrar amadurecimento ao participar ativamente em aulas (Trilhas de Aprofundamento) que não possuem avaliações e envolvem habilidades transdisciplinares profundas.

Quanto aos projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, cabe ressaltar as ações pedagógicas e culminâncias de projetos da Área de Linguagens e Suas Tecnologias. A equipe pedagógica da área propôs o desenvolvimento de quatro projetos com culminâncias previstas para o último bimestre letivo. As ações envolvem aulas direcionadas a melhora do desempenho dos estudantes nas avaliações externas e projetos de leitura, conforme observado no quadro 4:

Quadro 4 - Ações pedagógicas de Língua Portuguesa

AÇÃO 1	AÇÃO 2	AÇÃO 3	AÇÃO 4
Realizar uma aula anualmente com as turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio com metodologias diferenciadas explorando o seguinte tema: Combate à violência feminina.	Realizar para o corpo discente da 3ª série do E.M um “aulão” anualmente trabalhando os descritores reforçando o aprendizado para as avaliações externas SAEB E ENEM.	Realizar um simulado semestralmente com da 3ª série abordando as habilidades do Saeb, com premiação dos estudantes que desenvolverem melhor as habilidades trabalhadas.	Realizar anualmente com os alunos de 1ª a 3ª série do E.M leitura de diversos gêneros textuais com a finalidade de despertar o interesse dos estudantes a escreverem seu próprio texto.

Fonte: Projeto... (2023, p. 23)

Nossa pesquisa concentrou-se principalmente em contribuir para as ações 01 e 04, como indicado no quadro 4. No âmbito da ação 01, direcionamos nossos esforços para analisar as questões relacionadas ao papel feminino na sociedade, sob a ótica de Anne Frank. Durante os debates nos círculos de leitura, buscamos estabelecer uma conexão entre o papel tradicionalmente designado às mulheres, questionado e rejeitado por Anne Frank em várias partes de sua obra, bem como a violência contra esse gênero como uma forma de punição presumida pelo não cumprimento adequado de seus deveres na sociedade patriarcal. Assim, refletir sobre estratégias de combate à violência contra a mulher implica necessariamente reavaliar e reestruturar o papel feminino dentro da estrutura social.

No decurso de nossa ação interventiva, também primamos para fornecer subsídios pedagógicos para a ação de número 04, visto que, na fase de modelagem indicada por Cosson (2023), abordamos a estrutura e finalidade do gênero textual diário. Conforme estudo, destacamos que é uma estrutura textual de grande importância na literatura, sobretudo possibilitando o diálogo com o campo da Literatura de Testemunho, a exemplo de Anne Frank, em que registrou em sua obra o cotidiano de intenso sofrimento das pessoas que viviam durante o período do nazismo.

Durante a leitura, os discentes puderam compreender que esse suporte textual vai além de sua função meramente emotiva ou de registro, transformando-se em um meio para reflexão e até mesmo denúncia social. Por meio do diário, é possível perceber a escrita como uma finalidade prática que permite expressão em qualquer perspectiva, contribuindo para o aprimoramento da capacidade discursiva dos alunos. O que corrobora com as práticas discursivas e semioses previstas na BNCC, que aponta para as novas práticas de linguagens:

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (Brasil, 2018, p. 487).

Assim, os alunos puderam compreender a evolução da escrita em seu contexto digital, sendo capazes de relacionar a expressão pessoal em diários, comuns aos adolescentes do século XX, aos vários suportes de escritas em páginas sociais na internet. Nesses suportes digitais, jovens do mundo inteiro fazem diversos usos textuais em suas mais variadas modalidades, até mesmo, como forma de denúncia social, exatamente como foi feito por Anne Frank em sua época.

De modo geral, o cenário educacional promovido pela nova estrutura curricular, abrange habilidades transdisciplinares complexas, nem sempre possíveis dentro da realidade das escolas ou dos docentes. Essencialmente, é necessário um esforço conjunto de todos no intuito de proporcionar melhores condições de ensino ao aluno, o que passa por mudanças em amplos aspectos. Contudo, para atingir esse objetivo,

é crucial reexaminar, investigar e contribuir com ideias e abordagens que possam aprimorar a educação básica pública, tanto em termos de diretrizes quanto de práticas em cada instituição de ensino.

4 DA SALA DE AULA AO ANEXO SECRETO: O ESCONDERIJO E O MUNDO ANNE FRANK

Nesta seção, discutimos o contexto prático de nossa pesquisa-ação em Literatura de Testemunho, focalizado na leitura da obra *O Diário de Anne Frank* (Frank, 2023). A abordagem do estudo, conforme já pontuado, foi guiada pela perspectiva do Letramento Literário, embasada na metodologia de Cosson (2023). A estruturação da pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos para a formação do leitor literário. Durante nossa prática em sala de aula, buscamos contextualizar a obra considerando tanto o período histórico de sua produção quanto as relações entre o universo narrativo da personagem e o contexto dos alunos aos quais nossa pesquisa se direciona. A etapa final da pesquisa compreende a análise de produções textuais dissertativas elaboradas pelos alunos ao término da leitura do livro. Essa fase é crucial para avaliar o impacto da intervenção proposta e as contribuições para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes.

4.1 Círculos de leitores: modelagem e percursos de leitura

Os círculos de leitura de Cosson (2023) consistem em abordagens pedagógicas que promovem a discussão crítica e a compreensão aprofundada de textos literários. A metodologia de um círculo de leitura em sala de aula, envolve a criação de um ambiente propício ao debate coletivo, cuja fase inicial deve pautar-se pela motivação do aluno. Esse tipo de abordagem, além de explorar melhor os aspectos de leitura e compreensão de texto, permite que os alunos que gostam de ler, incentivem os demais estudantes. A metodologia possibilita aos alunos compartilhar interpretações, dúvidas ou emoções referentes à experiência de cada um, assim os discentes desenvolvem habilidades de expressão e ainda de respeito a opinião do outro.

Importa destacar que as estratégias de círculos de leitores e denominações similares já perpetuam o universo do ensino e das pesquisas em letramentos e formação de leitores no Brasil, de maneira mais acentuada, desde a década de 1990. A partir das contribuições de diversos pesquisadores e estudiosos como Magda Soares, Graça Paulino, dentre outros. Aqui destacamos o trabalho de Cosson (2023)

em virtude da pertinência metodológica quanto aos objetivos elencados na presente pesquisa.

Nos círculos de leitura de Cosson (2023), o pesquisador deve valorizar a escuta e observação dos participantes em todos os aspectos possíveis, salientamos que participar das discussões é importante para compreender as opiniões dos alunos sobre a narrativa, impressões sobre a temática abordada, personagens e contexto histórico. Cosson (2023) orienta alguns passos metodológicos básicos para o planejamento dos círculos, sendo: a modelagem (planejamento), a prática (leitura) e a avaliação (feita por alunos e professor).

Sublinhamos que a primeira fase, conhecida como modelagem, direciona todo o percurso do método, sendo responsável por seu êxito ou fracasso. Cosson, (2023, p. 56), explica que a modelagem “consiste em encenar para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo”. O enfoque em uma apresentação positiva e motivadora do livro facilita sua aceitação. Isso permite esclarecer dúvidas sobre os objetivos e contribuições da obra, atenuar a resistência de muitos alunos e direcionando melhor o interesse de outros.

O autor orienta para o trabalho de leitura e discussão de obras literárias por auxílio dos cartões de função: “são tarefas previamente determinadas que ajudam a explorar o texto. No círculo de leitura, esses cartões orientam a discussão, guiando os leitores menos experiente”. Trata-se de atividades e funções previamente estabelecidas que norteiam os leitores principiantes durante o percurso da leitura. Algumas funções são extremamente importantes para a exploração primária da leitura, em nossa pesquisa optamos por estabelecer as seguintes funções dentro de cada círculo de leitura.

1- **Questionador**: como o próprio nome sugere, trata-se de um membro do grupo responsável por levantar questões sobre o texto lido, sobre o entendimento do texto e outras possibilidades de leitura. O responsável pela função deve elaborar um pequeno número de interrogativas que conduzam a uma reflexão mais aprofundada dos elementos discursivos e persuasivos do texto, portanto, não devem ser perguntas objetivas que conduzam a respostas fáceis e rápidas com sim ou não.

2- **Iluminador da passagem**: esta função é especialmente relevante nos trabalhos com obras mais extensas, como o caso em tela, e trata-se de um membro do grupo que deverá selecionar uma passagem mais complexa ou interessante da

obra que deverá ser lida mais uma vez para que se possa refletir melhor sobre o trecho. É preferível que essa função seja desenvolvida juntamente com a função do questionador.

3- **Pesquisador:** função que visa pesquisar e esclarecer fatos presentes nos trechos selecionados pelo iluminador. O papel do pesquisador é trazer mais informações que ajude os colegas a compreenderem melhor o texto estudado. Na nossa pesquisa, essa função foi delegada a dois integrantes do círculo com o uso do aparelho celular conectado à internet a fim de otimizar as pesquisas.

4- **Conector:** atribuição especialmente necessária para leituras de obras cujo entendimento do contexto histórico é preponderante para compreensão do enredo. Logo, trata-se de uma pessoa com afinidade para estudos em história e pesquisa, sendo responsável por estabelecer conexões entre os elementos narrados na obra e o mundo contemporâneo.

Os estudos literários, orientados a partir das funções dos membros dos grupos, são importantes para melhor integrar leitores e obra, sendo especialmente úteis nos casos de grupos iniciantes. No caso da pesquisa em tela, conforme a necessidade percebida, realizamos as primeiras leituras e sua posterior reflexão, por meio de questões norteadoras, sobre as quais os grupos, consoantes as funções estabelecidas, pensaram e socializaram suas conclusões. Portanto, é possível reavaliar os papéis atribuídos ou mesmo dispensar as funções, ou questões norteadoras à medida que os membros progredem em suas leituras e reflexões.

4.2 A motivação faz o leitor: práticas de leitura em sala de aula do Tocantins

Encontro 1.

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Conhecer os sujeitos da pesquisa, apresentar as etapas e objetivos do estudo, conhecer os hábitos leitores dos alunos.

Entrevista

A presente pesquisa foi desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Médio, com a turma de número 33:07, turno matutino, no Colégio Estadual Guilherme Dourado, região central de Araguaína/TO, entre os meses de outubro e dezembro de 2023. A série foi escolhida por ter o maior número de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Além disso, é o momento em que os alunos já possuem conhecimento sobre o conteúdo referente à II Guerra Mundial, conhecimento necessário aos objetivos do nosso estudo. Nesse aporte, para melhor delinear a modelagem dos círculos de leitura e desenvolver a pesquisa, optamos por conhecer os hábitos leitores dos participantes do estudo, bem como suas impressões sobre leitura e literatura. Realizamos esse primeiro contato, por meio de uma entrevista oral semiestruturada por meio das seguintes interrogativas:

4.2.1 Entrevista: Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa

Este percurso de pesquisa intencionou conhecer os hábitos de leitura dos participantes do estudo. Na etapa, buscamos entender as preferências leitoras dos estudantes, além de identificar possíveis obstáculos que separem os alunos dos caminhos da leitura literária. Nesse ínterim, delineamos a condução de uma entrevista semiestruturada com interrogativas diretas sobre o assunto. Vejamos as perguntas apresentadas aos alunos:

1. Você costuma ler obras literárias (romances, contos, poesias, etc.) por conta própria?
2. Você já leu algum livro do qual tenha gostado? Fale um pouco sobre ele?
3. Se você não costuma ler obras literárias, quais são os motivos que te afastam da prática da leitura?
4. Você costuma ler os livros solicitados pela escola?
5. Você já participou ou conhece algum projeto escolar sobre literatura do qual você tenha gostado? Em caso positivo, pode nos contar como foi?
6. Você conhece alguém que lê muito? Como você descreveria essa pessoa?

7. Como você acha que a leitura pode influenciar sua criatividade, empatia e compreensão do mundo ao seu redor?

A entrevista revelou que a experiência de leitura dos alunos está principalmente relacionada ao ambiente escolar, uma vez que poucos contaram com a participação dos pais em sua formação leitora. Inicialmente, um dos principais problemas identificados foi a baixa frequência de leitura dos discentes, pois muitos não haviam lido qualquer obra literária durante o ano letivo, justificando essa lacuna devido à falta de interesse, pouco tempo disponível, restrições financeiras para adquirir livros, entre outros fatores. Apenas cinco alunos afirmaram gostar de ler obras literárias.

A maioria dos entrevistados afirmou não possuir hábito de leitura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A consulta também identificou que, de um total de 26 alunos, dezesseis confessaram que não leram nenhum livro nos três últimos anos, mesmo quando solicitado pelo professor. Quando indagados sobre a ausência da leitura em suas vidas, as respostas apontaram principalmente a falta de interesse na leitura e a dificuldade no entendimento do texto. Porém, os estudantes enfatizaram, principalmente, que consideram a leitura monótona ou desvinculada de suas preferências. Constatamos ainda, como já previsto, que a maioria dos entrevistados prefere dedicar a maior parte do tempo livre às interações em redes e mídias sociais na internet. Fator que dificulta, sobretudo, a leitura em aspectos gerais.

4.2.2 Experiências de Leitura: Círculos de Leitura com Anne Frank

Encontro 2.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivos: Apresentar o contexto histórico do holocausto durante a II Guerra Mundial

Habilidade: (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade (Brasil, 2018, p. 491).

De posse dos dados da entrevista, delineamos nossa prática em sala de aula a partir das metodologias orientadas por Cosson consoante as funções estabelecidas para os membros de cada grupo, com o objetivo premente de acrescentar às experiências leitoras dos estudantes com a leitura estruturada da obra escolhida.

O diário de Anne Frank é uma obra literária representativa de uma situação real de acontecimentos, conforme aponta a teoria da Literatura de Testemunho, logo o seu estudo em sala de aula, demanda contextualização histórica sobre a perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Assim, organizamos a turma novamente em círculos e distribuimos envelopes com fotografias sobre o período histórico narrado em *O diário de Anne Frank*. Todas as cenas retratavam a violência ocorrida aos judeus durante o Holocausto. Distribuimos os envelopes aos alunos e projetamos as seguintes questões norteadoras em aparelho multimídia.

1. Observe a imagem contida dentro do seu envelope, reflita e responda.
2. O que elas retratam? São imagens impactantes ou traumáticas?
3. A que período histórico as imagens remetem? São cenas reais ou fictícias?
4. Qual a relação entre essas imagens e o livro que estamos lendo?
5. Elabore uma legenda para a imagem do seu envelope.

Os estudantes mostraram-se perplexos diante das cenas evidenciadas nas fotografias e, nesse ponto, refletimos sobre as causas e condições das violências retratadas nas imagens. A fim de melhor inserir o educando no contexto histórico da obra, exploramos brevemente os meandros dos acontecimentos a partir de um vídeo explicativo sobre o Holocausto judeu durante a Segunda Guerra Mundial. Quanto à última questão, a maioria elaborou legendas descritivas para as cenas, denotando dificuldade para assimilar a cenas de violência e expressá-las em palavras.

Encontro 3.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivos: apresentar autor e livro aos alunos. Criar uma relação de compatibilidade entre autor e leitores. Apresentar a escrita como recurso para expressão pessoal e defesa de direitos.

Habilidade:(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico, de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso, etc. (Brasil, 2018, p. 506)

A aula foi reservada para a apresentação do livro aos alunos. Nesse aporte, com o objetivo de dirimir preconceitos estruturais acerca da literatura, observados durante a entrevista, distribuímos novos envelopes com passagens específicas retiradas de *O diário de Anne Frank* para leitura em voz alta. Os trechos selecionados mostram importantes aspectos críticos do livro e também reflexões subjetivas da narradora. São passagens nas quais Anne faz denúncias sociais e dá seu testemunho sobre a violência praticada contra seu povo. Após as leituras dos trechos retirados da obra, solicitamos que os estudantes refletissem sobre as seguintes questões:

1. Os diferentes trechos lidos pertencem ao mesmo livro cuja leitura faremos em nossa pesquisa. Baseados no conteúdo dos trechos, tente fazer uma descrição física e psicológica do autor (a), da obra.
2. Você tem alguma ideia da identidade de quem escreveu a história que vamos ler? Comente.
3. De acordo com os comentários e leituras feitas na aula, como você classifica essa história, ficcional ou real? Por quê?

Solicitamos aos alunos, que baseados nos trechos lidos, descrevessem como eles imaginavam ser o escritor (a) do livro cuja leitura completa faríamos em nossa experiência. A maioria das descrições apontou um perfil de escritor adulto, homem, branco, culto, de nacionalidade brasileira ou europeia. Questionamos sobre a possibilidade dos trechos pertencerem a um adolescente; porém, a perspectiva foi rejeitada por todos em virtude das conotações políticas refletidas nos trechos da obra.

Nesse momento, com o auxílio de aparelho multimídia, projetamos a fotografia da autora da obra (Figura 1) sob a lousa da sala.

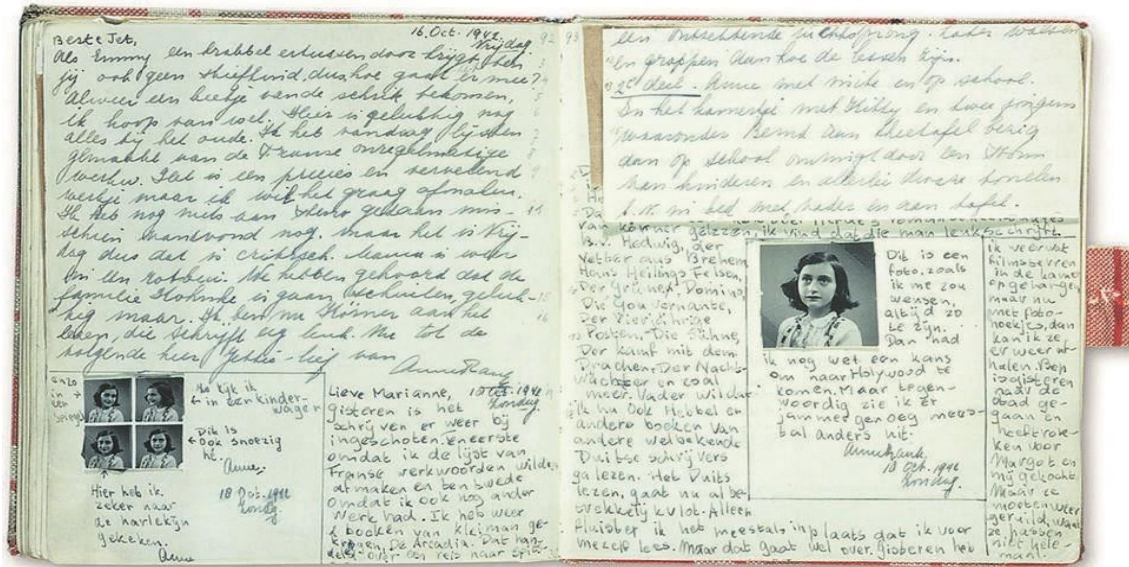
Figura 1 - Fotografia de Anne Frank



Fonte: Franco (2020).

Os estudantes demonstraram muito estranhamento por se tratar de uma jovem com menos de 15 anos. Nesse ponto, passamos a apresentar a autora e relacioná-la ao seu contexto de escrita, após algumas das explicações de alguns pesquisadores dos círculos, os alunos mostram-se mais envolvidos ao saberem que a autora tinha a mesma faixa etária que eles. Com o auxílio dos responsáveis pelas funções estabelecidas nos círculos, abordamos dados sobre a escrita, publicação da obra, números de tiragem, edições e adaptações filmicas. Outro fato que impressionou os estudantes foi saber que o diário foi inteiramente manuscrito, conforme figura 2, o que transcorreu ao longo de mais de dois anos.

Figura 2 - Diário original escrito por Anne Frank em seu esconderijo em Amsterdã



Fonte: Gazeta do Povo (Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/dominio-publico-de-diario-de-anne-frank-e-incerto-2xplafc2b6u2i3jgs5alblo0k/>)

Encontro 4.

Tempo estimado: 2 aulas de 50 minutos cada.

Objetivos: Iniciar a leitura do livro, envolver o leitor com a história narrada e sensibilizar o leitor para o contexto de perseguição e preconceito contra minorias e grupos étnicos.

Habilidade: (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade (Brasil, 2018, p. 491).

Nesse estágio inicial, as leituras foram conduzidas em ambiente coletivo dentro da sala de aula, com a prática de leitura em voz alta de segmentos selecionados pelos responsáveis por destacar passagens, abrangendo um total de 10 páginas estudadas. Os grupos de leitura dispuseram de 10 minutos para pesquisa e organização interna das explicações sobre o texto lido, seguindo as funções designadas para cada membro e dedicaram cinco minutos para as apresentações de cada grupo, totalizando cinco grupos de leitores. Durante esse processo, os responsáveis por destacar

passagens enfatizaram o trecho que abordava as restrições impostas aos judeus, reflexo do contexto de perseguição delineado na obra:

Depois de maio de 1940, os bons tempos se acabaram: primeiro a guerra, depois a capitulação, seguida da chegada dos alemães. Foi então que, realmente, principiaram os sofrimentos dos judeus. Decretos antissemitas surgiam, uns após outros, em rápida sucessão. Os judeus tinham de usar, bem à vista, uma estrela amarela; os judeus tinham de entregar suas bicicletas; os judeus não podiam andar de bonde; os judeus não podiam dirigir automóveis. Só lhes era permitido fazer compras das três às cinco e, mesmo assim, apenas em lojas que tivessem uma placa com os dizeres: loja israelita. Os judeus eram obrigados a se recolher a suas casas às oito da noite, e, depois dessa hora, não podiam sentar-se nem mesmo em seus próprios jardins. (Frank, 2023, p. 21).

Tendo em vista as leituras feitas e o trecho destacado pelo iluminador de passagem, os círculos de leitores foram instigados a refletirem sobre as questões norteadoras e posteriormente, socializar suas análises com a turma.

1. Identifique o assunto principal abordado na passagem iluminada.
2. As falas da narradora, anunciam um severo quadro de ódio e perseguição materializado no confisco de bens e retirada de direitos do povo judeu. Em sua opinião, qual era a intenção por trás dessas proibições?
3. A estrela amarela era uma marca distintiva. Você consegue identificar em nossa sociedade atual a presença de marcas ou elementos que funcionem de modo a distinguir pessoas? Comente o assunto.
4. Relacione as proibições sofridas pelos judeus a contextos atuais de crimes de racismo ou injúria racial ocorridos no Brasil. Utilize os aparelhos de celulares em suas pesquisas.

As questões norteadoras direcionaram os círculos de leitores ao aprofundamento nas pesquisas e reflexões mais pontuais sobre o assunto abordado estudados, sobretudo, observamos que a socialização dos grupos contribui sobremaneira para sanar dúvidas e acrescentar conhecimento aos alunos com maior dificuldade em leitura e compreensão textual. Notamos que as discussões feitas pelos grupos despertaram o interesse de alguns estudantes mais resistentes às leituras, tornando-os mais inclinados ao estudo da obra.

Na última questão norteadora, o foco foi direcionado para uma reflexão contextualizada dos fatos narrados por Anne. A questão levou em consideração a formação histórica e cultural brasileira alicerçada na exploração dos povos nativos e negros trazidos do continente africano, buscando fazer com que os alunos compreendessem o contexto de preconceito e exclusão ao qual diversos grupos sociais ou étnicos continuam expostos.

Durante as pesquisas realizadas utilizando dispositivos móveis, os estudantes observaram e discutiram notícias sobre casos de racismo no Brasil, nos quais pessoas pretas foram hostilizadas em detrimento de sua cor ou raça. São situações de preconceito que remetem a um paralelo histórico com o tratamento dado aos judeus na Alemanha nazista, em que a mera presença de um judeu em determinados ambientes era considerada ilegal. Abaixo, o quadro 5 traz as principais manchetes comentadas pelos estudantes e associadas ao contexto de despojamento descrito por Anne Frank em seu diário.

Quadro 5 - Manchetes sobre racismo no Brasil

Manchete	Fonte
Mulher negra é agredida por moradora de prédio na área nobre de São Paulo	<Fonte: https://www.terra.com.br. >;
Porteira Negra é agredida por morador no RS; polícia apura injúria racial	<Fonte: https://noticias.uol.com.br. >;
Estudante branco agride mulheres negras durante virada antirracista na UFSC	<Fonte: http://catarinasinfo. >;
Turista negra é espancada e chamada de macaca por empresário e médica	<Fonte: http://progratismopolitico.com.br. >

Fonte: Elaboração própria (2023)

Todas as notícias evidenciadas pelas manchetes denunciam agressões praticadas contra pessoas pretas e são provas latentes da manutenção do preconceito racial na estrutura social brasileira. Por isso mesmo, a leitura de capítulos da obra sobre a perseguição aos judeus, associada a discussão de pautas sobre o racismo nacional, resultou em um maior envolvimento dos discentes no decorrer da aula. Inegavelmente, as maiores contribuições dessa fase da pesquisa foram os

testemunhos pessoais de vários alunos sobre casos próprios de enfrentamento às situações de racismo ou preconceito. Assim, os alunos detentores da função de conetor, conseguiram estabelecer paralelos comparativos entre o contexto vivenciado por Anne Frank e situações de discriminação social ainda largamente enfrentadas por diversos grupos minoritários dentro de seus próprios ambientes sociais. O quadro abaixo foi extraído de uma das matérias pesquisadas e apresentadas pelos alunos como exemplo de racismo violento. A figura mostra hematomas no olho da vítima, uma mulher preta e, ao lado da imagem, há a transcrição literal das ofensas racistas proferidas pela agressora, médica e professora universitária, no momento do ataque.

figura 3- Mulher preta agredida por casal branco

Já no chão, surpreendida com a agressão repentina, sentiu-se arrastada pelos cabelos e viu que era a moça que o fazia então gritava: “VOCÊ NÃO TEM QUE ESTAR AQUI SUA MACACA, ESCRAVA, VAI PRA SENZALA. TÁ ACHANDO RUIM SER CHAMADA DE NEGRAI!? É O QUE VOCÊ É, E TEM QUE PASSAR CHAPINHA NO CABELO!!!”. Os seguranças interviram, e também foram chamados de macacos e agredidos pelo rapaz (grandalhão e muito forte). Um deles precisou levar ponto na testa.



Fonte: <http://progratismopolitico.com.br>

Encontro 5.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivo: Ler o texto. Conhecer o ambiente da narrativa e seus possíveis impactos nos conflitos desenvolvidos pelos personagens. Relacionar essas informações a situação de encarceramento injusto.

Habilidade: (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (Brasil, 2018, p. 493)

Após a leitura e análise de trechos da obra que descrevem os primeiros embates experimentados no esconderijo, com o intuito de contextualizar e estimular a compreensão, lançamos mão da projeção de imagens do anexo secreto, cenário central da narrativa, por meio de recursos audiovisuais. Nesse contexto, diversas plataformas disponíveis online podem ser exploradas; em nossas aulas, optamos por recorrer aos recursos oferecidos pelo site *annefrank.org*, que proporciona uma abordagem abrangente do esconderijo onde Anne Frank e outras sete pessoas residiram por mais de dois anos. Os ambientes foram meticulosamente recriados e contextualizados conforme descrições do diário e a época histórica em questão.

As representações digitais do esconderijo, ambiente da narrativa, desempenharam um papel crucial na compreensão dos sentimentos e conflitos experimentados pelos personagens ao longo de mais de dois anos de confinamento. Motivo pelo qual direcionamos as discussões dos grupos para as seguintes questões norteadoras de leitura:

1-A análise das imagens disponibilizadas online mostram um ambiente pequeno, com pouca luz e ventilação natural, sendo necessário manter o silêncio e movimentar-se pouco ao longo do dia. Reflita sobre o impacto psicológico desse ambiente nos moradores ao longo de mais de dois anos de confinamento.

2- Observe como Anne Frank descreve as relações de compartilhamento do espaço e dos recursos disponíveis no anexo secreto. Imagine você e sua família confinados em um esconderijo por longo tempo. Como você imagina que seria os relacionamentos entre vocês?

As questões de cunho introspectivo intencionavam aprofundar a relação de cumplicidade entre leitor e narrador, de modo a permitir que os alunos experimentassem, hipoteticamente, o trauma gerado em situações de encarceramentos injustos. As configurações físicas das dependências do refúgio ajudaram os leitores a pensar sobre as nuances de vários conflitos vivenciados pelos ocupantes do local, bem como lançou luz sobre o sofrimento psicológico enfrentado por todos, inclusive os mais jovens como Anne e Peter.

Encontro 06:**Tempo estimado:** 1 aula de 50 minutos**Objetivo:** Ler e refletir sobre o texto tendo em vista a violência e os aspectos de traumas vivenciados pelos contemporâneos de conflitos armados.**Habilidade:** (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários, (Brasil, 2018, p. 507)

O diário de Anne Frank apresenta-se como obra testemunhal sobre a perseguição e o ódio enfrentados por judeus e outras minorias no decurso da Segunda Guerra Mundial, logo, as questões sobre os traumas condicionados pela ampla violência vivenciada por muitos durante o período são abordagens pertinentes às reflexões sobre os impactos dos conflitos. Mesmo no esconderijo, Anne presenciou algumas cenas de conflito direto entre combatentes, a descrição dos episódios chama a atenção para o perigo extremo ao qual todas as pessoas estão expostas em cenários de guerra e nesse aporte de leituras, os estudantes trouxeram à baila os impactos traumáticos resultantes de conflitos armados conforme descrito na seguinte passagem:

Há pouco tempo, testemunhei uma briga feia entre pilotos alemães e ingleses. Infelizmente, dois aviadores aliados tiveram de pular do avião em chamas. Nosso leiteiro, que mora em Halfweg, viu quatro canadenses sentados na beira da estrada, e um deles falava holandês fluente, ele perguntou se o leiteiro tinha fogo para os cigarros, e depois contou que a tripulação consistia em seis homens. O piloto morrera queimado, e o quinto membro da tripulação tinha se escondido em algum lugar. A Polícia de Segurança Alemã veio pegar os quatro membros que restavam, e nenhum deles estava ferido. Depois de pular de paraquedas de um avião em chamas, como é que alguém pode ter essa presença de espírito? (Frank, 2023, p. 121).

A análise da leitura do texto acima foi conduzida de modo a refletir sobre o trauma decorrente das situações de conflitos armadas, tendo em vista o impacto do

sofrimento causado por essas lembranças dolorosas na vida posterior dos sobreviventes, conforme direcionam as questões abaixo:

1. Como a descrição do evento da guerra no trecho evidencia o impacto do trauma vivenciado por pessoas em situações de conflito armado?
2. De acordo com o texto, os combates da II Guerra Mundial ocorreram nas cidades. Pesquise e comente a destruição e as mortes ocorridas nas cidades atingidas pelos conflitos.
3. Tendo em vista os diversos combates de guerra em espaços urbanos, quem você acredita serem as vítimas mais impactadas? Por quê?
4. Nos filmes sobre guerra, há uma elevada valorização dos combates armados entre homens, mas no mundo real, qual a glória da guerra?

A leitura do texto, orientada pelas questões, oportunizou reflexões diversas sobre os traumas advindos de ações violentas, especialmente nos conflitos armados entre nações. Durante as pesquisas, os estudantes compartilharam diversas imagens de cidades destruídas durante as batalhas da II Guerra Mundial e, conseqüentemente, compararam a situação aos conflitos que ocorrem na Faixa de Gaza e na Ucrânia atualmente. Nas figuras que seguem, as duas primeiras fotografias são de cidades destruídas por bombardeios durante a II Guerra Mundial, abaixo, os estudantes comparam o mesmo cenário de destruição ao caos instaurado na Ucrânia, atacada militarmente pela Rússia desde 2022, e na Faixa de Gaza, cuja população atual convivi com o espectro das ações massivamente violentas orquestradas por Israel.

Figura 4. Cidades devastadas durante a II Guerra Mundial



Fonte: Wikipédia.org

Figura 05. Ucrânia em 2022

Faixa de Gaza em 2023



(Fonte: g1.com.br)

Os alunos apontam as crianças como as vítimas mais impactadas em eventos marcados pela violência extrema como as guerras, mas reconhecem que, de modo geral, toda a população é duramente castigada nos conflitos armados. Em um dos momentos mais instigante das exposições reflexivas, alguns estudantes apontaram alguns líderes mundiais e as indústrias de armas como os únicos beneficiados em casos de guerra. Os alunos teceram críticas pontuais à indústria bélica e apresentaram dados sobre a venda de armas de guerra no mundo.

Encontro 7.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivos: Ler e analisar a obra tendo em vista o enfoque psicológico dos conflitos entre mãe e filha na adolescência.

Habilidade: (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (Brasil, 2018, p. 507)

A partir dessa fase da pesquisa, as atividades de leitura foram realizadas de forma autônoma pelos alunos de modo extraclasse, sendo posteriormente

compartilhadas durante os encontros presenciais, sem o auxílio das questões norteadoras, de forma livre, visando avaliar o aprofundamento das leituras e a capacidade crítica dos educandos. As explanações realizadas focalizaram dois aspectos importantes da narrativa: a primeira delineado pelos conflitos entre Anne Frank e a mãe, Edith Frank, como mostra a passagem abaixo:

Eu não seria mais capaz de escrever esse tipo de coisa. Agora que estou relendo meu diário, depois de um ano e meio estou surpresa com minha inocência infantil. No fundo, sei que nunca poderia ser tão inocente de novo, por mais que quisesse. Entendo as mudanças de humor e os comentários sobre Margot, mamãe e papai como se tivesse escrito isso ontem, mas não consigo pensar em escrever tão abertamente sobre outras coisas. Fico tremendamente constrangida ao ler as páginas que falam de assuntos dos quais me lembro como sendo muito melhores do que realmente foram. Também posso entender minha saudade de casa e de Moortje. O tempo todo em que estive aqui desejei inconscientemente – receber confiança, amor e afeto físico. Esse desejo pode mudar de intensidade, mas está sempre presente (Frank, 2023, p. 77).

As exposições sobre a passagem iluminada, revelaram maturidade emocional dos discentes ao apontarem a personalidade ativa, mas ainda imatura de Anne, além de relacionarem os conflitos ao contexto de enclausuramento prolongado. Importante pontuar ainda, que durante os debates, os alunos demonstraram aprofundamento na leitura analisando ainda os efeitos que o envolvimento amoroso entre Anne e Peter, podem ter causado na relação de Anne com a mãe.

Encontro 8.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivo: Ler o texto e refletir sobre o contexto político da II Guerra Mundial

Habilidade: (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (Brasil, 2018, p. 507)

O segundo aspecto, amplamente destacado pela turma, focaliza as críticas da narradora sobre o contexto político da II Guerra Mundial, pois, mesmo muito jovem, Anne conseguiu imprimir em seus escritos uma forte crítica social e política sobre os acontecimentos da época. Nesse aporte, os alunos ressaltaram a sagacidade de Anne ao observar e tecer reflexões sobre o sistema geopolítico do período, como evidencia a seguinte passagem:

Até agora essa é a melhor prova de que muitos oficiais e generais estão cheios da guerra e gostariam de ver Hitler afundando num poço sem fundo, para que possam estabelecer a uma ditadura militar, declarar a paz com os aliados, se rearmar e, depois de algumas décadas, começar uma nova guerra. Talvez a Providência esteja de propósito atrasando o tempo de se livrar de Hitler, já que para os Aliados é muito mais fácil e mais barato deixar que os impecáveis alemães matem uns aos outros. (...) Além disso, Hitler foi muito gentil ao anunciar ao seu povo que a partir de hoje todos os seus militares estão sob as ordens da Gestapo, e todo soldado que souber que um dos seus superiores está envolvido nesse covarde atentado contra a vida do *Führer* deve matá-lo sem pestanejar. Vai ser uma bela trapalhada. Os pés de Hans estão doendo depois de longa caminhada e seu comandante berra com ele. Hans pega o fuzil e grita: - Você aí, você tentou matar o *Führer*. Tome isso! Um tiro e altivo oficial que ousou repreendê-lo vai para a vida eterna (ou será a morte eterna?). Com o tempo cada vez que um oficial se dirigir a um soldado e der uma ordem, vai estar mijando nas calças, porque o soldado terá mais poder que ele (Frank, 2023, p. 366-367).

O trecho em análise foi estudado pelos estudantes e reconhecido como uma demonstração da notável perspicácia e habilidade crítica de Anne Frank, uma jovem em meio ao contexto de guerra. Mesmo confinada, a narradora consegue vislumbrar o caos no qual Adolf Hitler inseriu seu próprio exército ao abordar o atentado que sofrera. Segundo informações históricas obtidas pelos grupos de estudo no *site Brasil Escola*, as medidas tomadas pelo líder alemão com o intuito de evitar novos ataques, satirizadas por Anne Frank, resultam absurdamente em um conflito interno com aproximadamente cinco mil mortes dentro das fileiras nazistas. O trágico episódio ocorreu quando Hitler autorizou soldados a executarem quaisquer superiores, possivelmente envolvidos em novas conspirações contra o *Führer* alemão.

Encontro 9.**Tempo estimado:** 1 Aula de 50 minutos.**Objetivo:** Ler, refletir sobre o texto tendo em vista a importância das ações humanitárias e a solidariedade entre as pessoas em tempos de desastres ou conflitos humanos.**Habilidades:** (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

No percurso das novas leituras independentes dos estudantes, sem perder de vista as semioses próprias do texto, notamos um maior engajamento dos participantes na busca por informações sobre o contexto da narrativa e todo o envolvimento com a leitura da obra, configurado aceitação mais ampla das propostas de leitura da pesquisa. Por certo, em um contingente de 26 alunos, é fato que uma pequena parcela de cinco estudantes ainda permanecia sem realizar as leituras propostas, contudo, os mesmos eram admitidos nos debates e assistiam voluntariamente às exposições dos colegas.

No decorrer dos estudos, os aspectos sucessivamente apontados nas iluminações de passagens remetem aos casos de diversas pessoas que fugiram ou adentraram à clandestinidade como estratégia de sobrevivência, tal como delineado na leitura da obra. Anne Frank, em seu diário, faz menção a um contingente significativo dessas pessoas que se viram compelidas a se esconderem da perseguição nazista, revelando que muitas delas foram amparadas por cidadãos de coragem ímpar, que expunham suas vidas para acolher judeus ou dissidentes do regime de ódio instaurado pelo nazismo. No trecho seguinte, Anne descreve a solidariedade de algumas pessoas que conheceu.

Acontece alguma coisa todos os dias. Hoje de manhã, o Sr. Van Heven foi preso. Ele estava escondendo dois judeus em sua casa. Foi um golpe duro para nós, porque aqueles pobres judeus estão mais uma vez na beira do

abismo e também porque é algo terrível para o Sr. Van Hooen. O mundo virou de cabeça para baixo. As pessoas mais decentes são mandadas para campos de concentração, prisões e solitárias, enquanto os mais baixos dos mais baixos governam jovens e velhos, ricos e pobres. Um é preso por negociar no mercado negro, outro por esconder judeu ou pessoas desafortunadas. Se você não é nazista, não sabe o que vai lhe ocorrer de um dia para o outro (Frank, 2023, p. 336).

As ações descritas por Anne foram interpretadas pelos alunos como atos de solidariedade e resistência contra a tirania do regime de Hitler, evidenciando as diferentes formas de enfrentamento ao terror por parte de pessoas comuns. Ante os fatos, nossos alunos pesquisaram diversas histórias semelhantes, nas quais cidadãos comuns arriscaram a própria vida para salvar judeus e outras vítimas do nazismo, a saber, na própria biblioteca da escola, encontramos diversos exemplares do livro *O herói invisível* (Cognolato; Del Francia, 2015). O livro narra o testemunho do italiano Giorgio Perlasca, que, munido de grande coragem, arriscou a própria vida para salvar mais de três mil judeus confinados em casas sob a proteção da Embaixada Espanhola em Budapeste, Hungria.

Encontro 10.

Tempo estimado: 1 aula de 50 minutos.

Objetivo: Entender o contexto sociocultural no qual Anne Frank insere-se enquanto mulher. Discutir o papel da mulher na sociedade e a luta defendida pelas pautas feministas no passado e atualmente.

Habilidades: (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos. (Brasil, 2018, p. 493).

Nos últimos debates dos círculos de leitura, a pauta feminista, largamente demonstrada por Anne Frank ao longo da narrativa, permeou as discussões nos círculos. Os alunos revisitaram trechos significativos do livro, destacando a relevância de uma formação que valorize a leitura e a capacidade crítica. Para eles, essa abordagem possibilitou a Anne Frank, apesar de sua pouca idade, desenvolver reflexões permeadas de sensibilidade e profunda sintonia com os desafios enfrentados pelas mulheres em sua época, muitos dos quais permanecem praticamente inalterados ainda hoje.

Uma das muitas perguntas que me incomodam é porque as mulheres eram vistas, e ainda são, como inferiores aos homens (...) Aparentemente os homens dominam as mulheres desde o início por causa da força física (...) Até bem pouco tempo, as mulheres aceitavam isso em silêncio, o que era algo estúpido, já que quanto mais as coisas demoram a mudar, mas estranham ficam. Ainda bem que a educação, o trabalho e o progresso abriram os olhos das mulheres. Em muitos países, elas adquiriram direitos iguais (...) As mulheres modernas querem o direito de ser completamente independentes. Mas não é só isso. As mulheres devem ser respeitadas também! Falando em termos gerais, os homens são mais valorizados em todas as partes do mundo; então, por que as mulheres não devem ter a sua cota de respeito? (Frank, 2023, p. 350-351-352).

A leitura da passagem mencionada revelou-se como um momento de grande proveito durante a intervenção, evidenciando um maior envolvimento dos alunos tanto na leitura textual quanto nas investigações acerca das origens e lutas do movimento feminista. Os trechos selecionados da versão atualizada do diário de Anne Frank denotam a perspicácia da jovem autora ao abordar questões complexas como o machismo, a supremacia masculina, a injustiça social enfrentada diariamente pelas mulheres e, por fim, a sua expressão de esperança na busca pela equidade de direitos e responsabilidades entre os gêneros.

Essa abordagem provocou intensas discussões nos círculos de leitura, estabelecendo uma conexão mais profunda entre a obra e os leitores, os quais compartilharam uma variedade de perspectivas sobre temas como os padrões machistas, além de explorarem as manifestações da misoginia, como faces do discurso de ódio e da intolerância ainda presentes na sociedade contemporânea. Importa ressaltar também que a amplitude das discussões permitiu testemunhos pessoais relacionados a casos familiares marcados pela violência de gênero e pelo machismo estrutural. Vejamos a transcrição de algumas falas e testemunhos pessoais dos discentes durante as exposições orais (nomes fictícios, idade real).

Minha avó apanhava do meu avô, minha tia apanha até hoje do marido, meu pai passou onze anos batendo na minha mãe. Eu via tudo, dói até hoje! (Maria, 17 anos)

Acho que os direitos são iguais no papel, mas na prática não é nada assim! As mulheres ainda têm que serem boas, agradar os maridos, trabalhar fora cuidar da casa, cuidar dos filhos. Não quero isso pra mim! (Ana, 16 anos)

Eu já tenho um filho e minha mãe não quis que eu casasse, me deu força, me ajuda muito. Ela sempre diz que prefere me ajudar com o nenê do que me ver abandonar os estudos. Acho que minha nota no ENEM vai ser boa e eu quero fazer Direito, sempre sonhei em ser uma juíza, acho maravilhosa uma mulher nessa posição! (Luzia, 17 anos)

As falas e testemunhos evidenciam a urgência nas discussões sociais sobre o papel da mulher na sociedade e a violência de gênero ainda fortemente latente no meio cultural brasileiro. A respeito do último testemunho acima transcrito, a aluna lamentou não conhecer a obra de Anne Frank meses antes para que pudesse citá-la na redação do ENEM 2023, cuja temática fora “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil” (ENEM/2023).

4.3 Avaliação: a escrita de alunos do Tocantins pelos caminhos de Anne Frank

A última fase do nosso trabalho, consiste na análise de algumas redações completas produzidas pelos alunos a partir das experiências de leitura proporcionadas durante nossa pesquisa-ação. Os escritos foram pensados dentro da modalidade de texto dissertativo argumentativo. Vale ressaltar que as oficinas ministradas não abordaram especificamente o domínio das tipologias textuais dissertativas, uma vez que esse não consiste no foco da pesquisa. A seleção de trechos das produções textuais permitirá avaliar os resultados da nossa intervenção e sua influência na formação do pensamento crítico dos alunos, tendo em vista a construção da criticidade por meio da literatura e a sensibilização para temas como discurso de ódio intolerância, machismo, violência e preconceitos diversos. Seguem abaixo alguns textos analisados:

Texto 1 (transcrição encontra-se nos anexos)

A luta feminina por direitos e lugares

A mulher sempre foi encarada como uma propriedade que passara de um homem para o outro. Os direitos femininos não eram nem uma possibilidade pensada em alguns anos atrás. O que se pensava era no bem da família porque a mulher existia somente em função dessa família.

Com tudo com a II. Guerra Mundial, muitas mulheres precisaram trabalhar e mesmo sendo algo que no início foi muito ruim porque as mulheres trabalhavam muito e recebiam menos que os homens, foi um fato que iniciou uma mudança no mundo porque as mulheres passaram a entrar no mercado de trabalho e somente quando isso aconteceu elas puderam buscar direitos e reivindicar lugares, por exemplo, nós já tivemos uma mulher comandando todo o país e isso é a prova do empoderamento feminino e mudanças na sociedade. Mas hoje em dia, existe muita deturpação dos movimentos feministas que contribuíram muito para a causa das mulheres, por isso a sociedade precisa se conscientizar que a causa feminina é contra o machismo e não contra os homens.

A sociedade precisa se conscientizar e preservar as conquistas que já existem, além disso, o governo por meio da educação dos cidadãos deve inserir nas escolas conteúdos que levam as pessoas a se educarem quanto a isso. Históricas de mulheres fortes como Anne Frank que tem pensamentos críticos e feministas ajudam a direcionar novos olhares para os papéis de homens e mulheres na sociedade.

Análise do texto 1:

No primeiro parágrafo: a aluna mostra compreender a opressão feminina como uma questão histórica diretamente ligada à cultura patriarcal, que impõe submissão e sacrifício da mulher em prol da manutenção da família.

No segundo parágrafo: a aluna denota conhecimento quanto ao contexto da II Guerra Mundial e pondera que, em virtude do conflito, muitas mulheres precisaram assumir papéis tradicionalmente delegados ao homem, como trabalhar fora de casa. Embora em um contexto negativo de guerra, esse fato contribuiu para a busca por direitos e maior autonomia feminina. A estudante destaca a entrada da mulher no mercado de trabalho como um marco importante para sua emancipação e para a conquista de direitos, como a eleição de uma mulher para o cargo de líder do país.

Terceiro parágrafo: em suas explanações, a aluna enfatiza criticidade ao alertar para as distorções que ocorrem em torno do movimento feminista, enfatizando que sua luta é contra o machismo e não contra os homens, demonstrando discernimento sobre as nuances dessas questões.

Quarto parágrafo: a aluna ressalta a importância da conscientização da sociedade em relação às conquistas das mulheres e destaca o papel governamental na educação com o intuito de promover uma visão mais igualitária e justa entre os gêneros. De modo geral, cumpre ressaltar o papel e a visibilidade da causa dos direitos e lutas relacionados à equidade entre os gêneros no texto da aluna, principalmente o olhar representado pela figura de Anne Frank como uma mulher forte e na vanguarda do seu tempo.

Pela escrita da estudante, é possível notar importantes reflexões sobre a persistência da submissão feminina ao relacionar a leitura de *O Diário de Anne Frank* com problemáticas de raízes históricas que ainda configuram severos obstáculos na busca por igualdade entre os gêneros, mas que, por outro lado, encontram na causa feminista, bem como na educação o caminho para mudanças.

Texto 02. (transcrição encontra-se em anexo)

Desde o início da história do Brasil o negro sempre ocupa as piores posições e foi escravizado durante muito tempo, isso não pode ser esquecido por que está diretamente relacionado com os índices de violência e a falta de oportunidade de estudo e trabalho para a população negra. Um jovem negro tem muitas dificuldades e a maior delas é o preconceito que tira a vida de muitos ainda.

Se o Brasil quiser mudar isso o governo precisa criar programas para que mais pessoas negras consigam cargos importantes e principalmente esse assunto precisa entrar na escola em todas as matérias ao ano todo, não basta falar do preconceito no dia da consciência negra, temos que falar do preconceito enquanto existir preconceito no Brasil não podemos deixar que aconteça aqui o que já aconteceu com outros países como na Alemanha na II Guerra Mundial onde milhões de pessoas foram perseguidas e assassinadas por causa de preconceitos normalizados.

Análise do texto 2

Primeiro parágrafo: o aluno demonstra uma compreensão aguçada de como o preconceito pode se transformar em violência, relacionando o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto com problemas contemporâneos, assim como o racismo no Brasil. Isso revela uma capacidade de aplicar lições históricas a situações atuais, compreendendo que o ódio e a discriminação ainda persistem e, no caso do Brasil, isso se verifica principalmente no racismo estrutural ainda não superado pelos brasileiros.

Segundo Parágrafo: o parágrafo é marcado por uma considerável capacidade crítica, indicando que o aluno conhece as atitudes e políticas públicas que perpetuam o preconceito racial no Brasil. O estudante reconhece a gravidade da normalização de discursos racistas, machistas e homofóbicos, apontando para a necessidade de combater tais problemáticas. Nossa pesquisa destaca essa conscientização como fundamental para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social.

Terceiro Parágrafo: o aluno apresenta sua proposta de ação para os problemas e atenta para a urgência de políticas públicas voltadas ao combate do preconceito e promoção da igualdade racial, a partir do cumprimento rigoroso das leis. O jovem considera essencial a maior representatividade de negros em cargos públicos de gestão, bem como a inclusão das pautas ódio e racismo no currículo escolar de maneira contínua. A capacidade de propor soluções práticas, verificada no texto, denota um pensamento humanitário e desejo de mudança social construída por meio da educação.

Texto 03. (transcrição encontra-se em anexo)

O discurso de ódio no Brasil vem crescendo de modo assustador nos últimos anos e como resultado diversas pessoas mostram seu lado mais cru e violento, esse tipo de discurso não se limita ao político e as ideias e se manifestam também em ações violentas como o caso do menino que foi linchado e morto em Lyngby, São Paulo (2012), acusado de seqüestro de crianças e burocrata. O menino foi completamente morto e o discurso foi apenas um boato infundado sem qualquer base.

Em casos como esse que o preconceito e o ódio estão fortemente enraizados na nossa sociedade. Pessoas que espalham discursos de ódio tendem a achar que em nome do seu ódio e de suas causas podem fazer justiça com as próprias mãos e usam a violência para isso. Foi o que aconteceu durante a II Guerra Mundial e mataram mais de 6 milhões de judeus porque acreditavam desde cedo a ideia de que os judeus eram pessoas ruins.

No Brasil existem muitos grupos de pessoas que são odiadas como os LGBT e negros, por exemplo, muitos desses grupos são aqueles que reivindicam de diversos formas, inclusive com falta de oportunidades e igualdade. Para combater isso, precisamos falar e trabalhar juntos em nome da diversidade na nossa sociedade, isso precisa ser discutido para todos, só assim podemos pensar em um país justo com oportunidades para todos.

Análise do Texto 03

Primeiro Parágrafo: o texto revela que a aluna reconhece não só a existência, mas também o crescimento do discurso de ódio no Brasil e suas várias implicações sociais, como a violência. Mesmo não sendo abordado nas aulas, a estudante usa um exemplo específico para ilustrar como o discurso de ódio pode ser rapidamente propagado e desencadear ações violentas injustificadas, inclusive abrangendo a coletividade.

Segundo parágrafo: a aluna relaciona preconceito e discurso de ódio à violência e estabelece uma conexão entre o linchamento citado no início do texto, ocorrido no Brasil em 2012, e o massacre de judeus na II Guerra Mundial promovido por nazistas. Nesse ponto, a jovem mostra compreender a relação direta entre ideologias intolerantes e ações criminosas.

Terceiro Parágrafo: é possível perceber que a estudante identifica grupos vulneráveis ao preconceito e ao ódio, como a comunidade LGBT e pessoas negras, e reconhece também as múltiplas formas de agressão enfrentadas por tais grupos, incluindo a falta de oportunidades e igualdade social. Por fim, a estudante demonstra grande consciência social ao apontar que o combate ao preconceito passa primeiramente pelo reconhecimento e discussão sobre sua existência, bem como os impactos na sociedade.

4.3.1 Síntese dos resultados e algumas apropriações

A escrita dos alunos revela um olhar crítico e atento aos problemas históricos da violência e machismo historicamente enraizados em toda a sociedade brasileira e que, claramente, continua a fazer suas vítimas dentro dos núcleos familiares e sendo a causa de profundos traumas. Ademais, percebemos que mesmo em face dos diversos tipos de preconceitos abordados durante as oficinas, a partir da leitura proposta, a violência de gênero, o preconceito racial e a homofobia acenam como pautas de maior abrangência no cotidiano dos jovens participantes do estudo

Nesse ponto, é importante ressaltar que a experiência de leitura proporcionada buscou conectar às vivências dos alunos ao contexto narrativo da obra, o que trouxe aos estudantes a sensação de pertencimento e um incentivo a mais para a leitura aprofundada do livro, conferindo a obra literária status de utilidade no cotidiano do

aluno. É necessário lembrar ainda que de acordo com os dados iniciais coletadas, a partir das entrevistas semiestruturadas, de modo geral, os discentes detinham pouco ou nenhuma experiência com a leitura crítica de obras literárias. Conforme apontado na presente pesquisa, o tempo destinado à leitura de literatura em sala de aula e algumas abordagens da BNCC sobre o fato também figuram como agravantes do problema, o que demanda do professor estudo e criticidade no intuito de reivindicar melhorias para o quadro de ensino. De acordo com Pacheco:

Cabe ao educador procurar abrir espaços fechados pela BNCC. Nela o ensino de literatura é voltado prioritariamente para a fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta para a compreensão do outro. A literatura precisa ser compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo, não apenas fruição estética mas também como forma de saber. O texto literário também pode ser lido como um repositório de informações históricas, sociais, políticas e econômicas. Não apenas de outros tempos e outros lugares mas principalmente do tempo presente. (PACHECO, 2017, p. 9)

O autor concebe a literatura como fonte de conhecimento sobre o mundo, elucidando a origem de diversas problemáticas sociais. Pacheco reconhece ainda que a BNCC possui “espaços fechados” para o ensino de literatura, ou seja, contem falhas enquanto documento normativo no que diz respeito a pertinência do ensino de literatura e sua real capacidade na perspectiva de uma formação cidadã.

Em síntese, de acordo com nossos estudos, a cidadania é um constructo que demanda a formação do leitor crítico, capaz de ler e extrair do texto literário diversas formas de conhecimento, além de posicionar-se de modo ético perante a escolha, a diversidade e a dor do outro. A partir desta perspectiva, portanto, procuramos trabalhar ao longo do desenvolvimento dos Círculos de Leituras a capacidade crítica dos alunos, almejando uma formação voltada mediante os pressupostos do Letramento Literário do estudante durante todo o percurso de ensino e aprendizagem, ou seja, visando fomentar discussões necessárias de modo a estimular a formação leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e as manifestações de ódio direcionadas às minorias são fenômenos históricos que continuam a afetar profundamente a sociedade brasileira. As consequências dessas atitudes discriminatórias são cada vez mais visíveis e perpetuam tanto a exclusão quanto a negação de direitos fundamentais. Nesse contexto, nossa pesquisa concentrou-se na análise da Literatura de Testemunho como uma ferramenta poderosa no combate a essas problemáticas no contexto da educação básica, alinhando-se às principais habilidades objetivadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas competências incluem o desenvolvimento da argumentação e a defesa dos direitos humanos, valores que integram o arcabouço da literatura enquanto matéria de conhecimento.

A Literatura de Testemunho, por meio de relatos pessoais e experiências vividas, oferece uma perspectiva singular e crítica sobre as injustiças enfrentadas por grupos marginalizados em diferentes épocas. Ao explorar obras como *O Diário de Anne Frank*, podemos compreender as dores e os traumas que marcam vítimas do preconceito e da violência em suas formas mais extremas. No contexto da literatura, os testemunhos são capazes de sensibilizar os leitores, além de os motivar a agir em prol da igualdade e da justiça.

Nossa experiência foi conduzida com alunos da terceira série do Ensino Médio em uma escola pública de Araguaína, no norte do Tocantins. Além de promover o hábito de leitura, nosso objetivo foi contribuir com a criticidade dos alunos, adotando estratégias e conceitos do Letramento Literário e propiciando abordagens pedagógicas de leitura capazes de conduzir a formação do leitor literário.

Focalizamos nossa pesquisa-ação na leitura da obra *O Diário de Anne Frank*, tendo como estratégia central a implementação de círculos de leitura em sala de aula, conforme proposto por Cosson (2023). Isso permitiu uma análise aprofundada da escrita íntima e altamente crítica da judia Anne Frank. Em seu diário, a jovem expressou toda a sua angústia, indignação e esperança durante o Holocausto, que vitimou mais de seis milhões de judeus e outros grupos no decorrer da Segunda Guerra Mundial.

A partir das experiências de leitura proporcionadas, os alunos tiveram a oportunidade de se colocar no lugar de Anne Frank, compreendendo suas emoções,

medos e esperanças durante o longo tempo em um esconderijo durante a II Guerra Mundial. O exercício estimulou a empatia e a sensibilidade para as experiências de outras pessoas, especialmente aquelas que enfrentam preconceito, exclusão e contextos de violência armada. A pesquisa-ação, aliada a estratégia dos círculos de leitura, permitiu aos estudantes o compartilhamento de opiniões, debate de ideias e o aprofundamento em pesquisas sobre o contexto da narrativa. Logo, contribuindo para o desenvolvimento do hábito de leitura e para a apreciação da literatura como uma ferramenta poderosa de reflexão com vista a mudança social, sobretudo de conhecimento sobre o mundo.

Igualmente, o percurso de leitura adotado em nossos experimentos primou pela leitura contextualizada da obra, assim os discentes não apenas leram o testemunho de Anne Frank, mas também aprenderam a relacionar os fatos narrados a diversos problemas sociais contemporâneos, como o racismo e o machismo estrutural, ambos latentes na sociedade brasileira.

O diário de Anne Frank é uma expressão da Literatura de Testemunho e como tal resguarda o testemunho valioso de uma vítima da II Guerra Mundial, uma das maiores tragédias humanas da história. Assim, buscamos evidenciar a fortuna crítica do livro que figura como legado da escrita literária testemunhal, que como a presente pesquisa comprovou, no ambiente educacional, desempenha relevante contribuição no processo de conscientização sobre as consequências devastadoras do preconceito e do ódio entre grupos de pessoas, além de fortalecer estratégias de leitura em sala de aula.

Certos de que a Literatura de Testemunho é um meio eficiente de letramento literário, nosso trabalho buscou evidenciar o mal perpetrado contra o povo judeu no evento do holocausto pela ótica de uma vítima que vivenciou e refletiu criticamente sobre o contexto da guerra. Compreendemos que obras ambientadas em eventos traumáticos da história, contados pela ótica das vítimas, contribuem para o desenvolvimento da empatia entre leitor e a história narrada. No caso de estudantes avessos ao ato de ler, possibilita uma maior aproximação do jovem com o universo literário.

A obra proporcionou uma visão mais ampla do mundo, conectando os alunos a eventos históricos e à luta hodierna contra o preconceito. Os discentes participantes do estudo perceberam que a literatura pode ser uma janela para outras realidades e

culturas, além de figurar como ferramenta de denúncia social. A experiência contribuiu para o aprimoramento da habilidade de leitura dos alunos, ao passo que os sensibilizou para questões sociais e humanas, tanto no que diz respeito a obra estudada como aos diversos testemunhos de fatos traumáticos vividos pelos alunos, conseqüentemente, sendo compartilhados durante os círculos de leitura realizados.

Ainda no curso de nossa pesquisa-ação, foi possível verificar as dificuldades que cercam o ensino de leitura na escola, especialmente no ápice de uma mudança radical do modelo educacional desenhado pela BNCC a partir da reforma do Ensino Médio. Constatamos, durante nossa prática pedagógica, como tais mudanças podem afetar o ensino de literatura, com aulas cada vez mais reduzidas para essa finalidade, ou ainda o envolvimento, por vezes excessivo, dos jovens com aparelhos e tecnologias digitais, condições que, muitas vezes, afastam os alunos dos livros.

Durante nossas investigações, constatamos que, de maneira geral, os alunos apresentavam pouca habilidade na leitura de obras literárias completas. Essa lacuna sinaliza para abordagens, por vezes, superficiais da literatura em sala de aula e evidencia a urgente necessidade de desenvolver novos estudos que permitam ações mais eficientes no ensino literário. Além disso, tais pesquisas têm o potencial de complementar a própria atuação, por vezes, reduzida que a BNCC confere ao ensino de literatura na educação básica.

Ainda, que embora a leitura de obras literárias seja frequentemente negligenciada pelos alunos, é possível desenvolver estratégias de leitura capazes de tornar mais significativo contato inicial do estudante com o livro, de modo a instigar o aluno à leitura em sala de aula, para tanto faz-se primeiramente necessário um olhar crítico a fim de identificar o problema causado pela falta de literatura no cotidiano escolar e suas conseqüências na formação do aluno.

Em leituras como *O Diário de Anne Frank*, é fundamental questionar o que a obra diz ao leitor e, no nosso caso, ao professor, o livro diz que é urgente promover uma educação voltada para a criticidade e tolerância em todas áreas de conhecimento, principalmente na literatura. Ao aluno, a obra diz sobre diversos problemas sociais, conflitos existenciais e sonhos, além da coragem em testemunhar os horrores de uma guerra deixando um legado de traumas e denúncias sociais. Nesse ponto, é importante ressaltar que, conforme salientando na pesquisa, obras que retratam eventos reais contribuem para um maior envolvimento do aluno com os

meandros da narrativa. Do mesmo modo, a abordagens de temáticas comuns ao universo juvenil despertam a curiosidade dos adolescentes e motivam o ato da leitura, bem como as discussões sobre o texto, relacionando-o ao próprio contexto de vivência do discente.

Concluindo, estamos certos de que os desafios relacionados à promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento ético nas relações sociais são tanto complexos quanto urgentes. Nesse contexto, os estudos que exploram novas possibilidades ou caminhos são cruciais para que estratégias pedagógicas efetivas, capazes de promover uma educação verdadeiramente libertadora, sejam delineadas. Por fim, de acordo com os resultados apontados na pesquisa em tela, a literatura, através da sua força humanizadora, pode contribuir significativamente com a formação cidadã do aluno, dialogando para desnudar temas extremamente sensíveis no Brasil como racismo estrutural, preconceitos de gênero e de classe, assim como outros crimes de ódios que devem ser combatidos também em sala de aula na construção de uma educação libertadora, sendo alicerçada pelas contribuições inestimáveis da literatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Chnaiderman de. A reinvenção da palavra necessária, uma apresentação do filme shoah de Claude Lanzmann. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 3, n. 1, 2006.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O Ensino de Literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In.: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. PP. 155-182.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas v. 1)

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. A escrita do testemunho em Memórias do Cárcere. **Revista de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 309-322, 1995.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. **Itinerários**, n. 10, p. 11-27, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretária de Educação Fundamental**. Brasília:MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília:MEC, 2018.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 31 de jul. 2024.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Baiano: do sujeito de direitos ao empreendedor de si. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, p. 1-22, 2023.

COGNOLATO, Luca; FRANCIÀ, Silvia del. **O Herói Invisível**. São Paulo:Ed FTD, 2015.

- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um museu de grandes novidades: a reforma do Ensino Médio e a BNCC. **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas: Pontes Editores, p. 41-85, 2019.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**, Fortaleza, V12, n. 24, p.34-52, 2021.
- COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2023.
- CRU, Jean Norton. **Du témoignage**. Librairie Gallimard, 1930.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.
- FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Literatura do testemunho: a literatura da era das catástrofes. **EntreLetras**, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2020.
- FIGUEIREDO, Cesar Alessandro Sagrillo; PEDROSA, Glaucia. P. Estudo de caso: contribuições para a pesquisa dentro do contexto escolar. **Revista Querubim (Online)**, v. 5, p. 47-54, 2023.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCO, Giullya. "Anne Frank". **Brasil Escola**. 2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/anne-frank.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**: edição integral. 82ª ed. Tradução de Ivanir Alves Calado, Rio de Janeiro, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. **Conexão Letras**, v. 3, n. 3, p. 61-66. 2008.
- HOCHSCHILD, Adam. **O fantasma do rei Leopoldo**: uma história de voracidade, terror e heroísmo na África colonial. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.
- KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- LEMKIN, Raphael. **Axis rule in occupied Europe**. Nova York:Columbia University Press, 1944.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro.Objetiva.2002.
- MARCO, Valeria de. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova: revista de cultura e política**, p. 45-68, 2004.
- MANTOVANI, Juliana Estanislau de Ataíde. Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio: os reflexos de um paradoxo. **Revista Polyphonia**, v. 29, n. 2, 2018.
- PACHECO, Abílio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan, 2017. p. 15-32.
- PAULA, Marcelo Ferraz de. Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, 121-142, dez/2015
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.
- PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 404-416.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, Alisson Silva. **Estratégias de leitura de “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Letras, Artes,

Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2020.

PROJETO Político Pedagógico: Escola Estadual Guilherme Dourado. Araguaína, TO: SEDUC, 2023.

PROSE, Francine. **Anne Frank**: a história do diário que comoveu o mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. In.: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. pp. 25-41.

RODRIGUES, Ana Maria Baía; SARMENTO-PANTOJA, Augusto. As estratégias da memória perante o trauma. **Literatura e Autoritarismo**, n. 4, p. 62 – 69, nov. 2010.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 31, p. 284-303, 2012.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto. O testemunho em três vozes: testis, superstes e arbiter. **Literatura e Autoritarismo**, n. 33, p. 5-18, 2019.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Auschwitz: história e memória. **Pro-posições**, v. 11, n. 2, p. 78-87, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura e trauma. **Pro-posições**, v. 13, n. 3, p. 135-153, 2002.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação da Questão: A Literatura do Trauma In.: **História, Memória, Literatura**: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas, SP: Unicamp, 2003. p. 45-58.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: escrituras híbridas das catástrofes. **Gragoatá**, v. 13, n. 24, p. 65-82, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho da Shoah e literatura. **X Jornada Interdisciplinar sobre o Ensino da História do Holocausto**, São Paulo, 2009.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. Campinas, SP: UNICAMP, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

Thiolle, Michel Jean Marie., & Colette, Maria Madalena (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 36(2), 207-216, 2014.

TOCANTINS. Secretária de Educação. **Documento Curricular do Território do Tocantins Etapa do Ensino Médio**: Linguagens e suas tecnologias. Palmas: SEDUC, 2023. (Caderno 2).

VICTORIA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VITA, Mariana Rodrigues de. O antissemitismo como ódio obstinado. **Epígrafe**, São Paulo, Brasil, v. 10, n. 2, p. 221–236, 2021.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB Associação de Letras do Brasil, 2008.

FILME CITADO:

ESCRITORES da Liberdade. Direção Richard LaGravenese. Estado Unidos, 2007 (122 min)

SITES CITADOS:

Cidades devastadas durante a II Guerra Mundial. Disponível: <Wikipédia.org>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Diário de Anne Frank. **Gazeta do Povo**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/dominio-publico-de-diario-de-anne-frank-e-incerto-2xplafc2b6u2i3jgs5alblo0k/>>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Ucrânia em 2022/Faixa de Gaza em 2023. <Fonte: g1.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Mulher preta agredida por casal branco. **Pragmatismo Político**. <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/06/turista-negra-e-agredida-e-chamada-de-macaca-por-empresario-e-medica.html>>. Acesso jul. 2024.

APÊNDICE

Entrevista com os alunos da turma 33: 07. Turno matutino. CEGD. Outubro de 2023 (Questões visualizadas em aparelho multimídia na sala de aula)

Questões norteadoras da entrevista.

- 1) Você costuma ler obras literárias (romances, contos, poesias) por conta própria?
- 2) Você já leu algum livro do qual tenha gostado? Fale um pouco sobre ele?
- 3) Se você não costuma ler obras literárias, quais são os motivos que te afastam da prática da leitura?
- 4) Você sente que lê com frequência suficiente? Se sim, o que o motiva a ler? Se não, quais são os principais motivos que o impedem de ler mais?
- 5) Qual foi o último livro que você leu por escolha própria (não relacionado a tarefas escolares)? O que achou dele?
- 6) Como você descreveria sua experiência geral com as aulas de literatura até o momento? O que mais gosta e o que menos gosta nessas aulas?
- 7) Você acha que as atividades propostas em aulas relacionadas à leitura são interessantes e relevantes? Por quê?
- 8) Você costuma discutir livros ou temas literários com seus amigos ou familiares fora da escola? Se sim, com que frequência e como essas discussões acontecem?
- 9) Em sua opinião, como o professor poderia incentivar mais alunos a se interessarem pela leitura dentro da escola?
- 10) Você costuma ler os livros solicitados pela escola? Por quê?
- 11) Você já participou ou conheceu algum projeto escolar sobre literatura do qual você tenha gostado? Em caso positivo, pode nos contar como foi?
- 12) Você conhece alguém que ler muito? Como você descreveria essa pessoa?

ANEXOS

Texto 01 - Transcrição

A mulher sempre foi enxergada como uma propriedade que passava de um homem para o outro. Os direitos femininos não eram nem uma possibilidade pensada em alguns anos atrás. O que se pensava era no bem da família porque a mulher existia somente em função dessa família.

Contudo com a II Guerra Mundial, muitas mulheres precisaram trabalhar e mesmo sendo algo que no início foi muito ruim porque as mulheres trabalhavam muito e recebiam menos que os homens, foi um fato que iniciou uma mudança no mundo porque as mulheres passaram a entrar no mercado de trabalho e somente quando isso aconteceu elas puderam buscar direitos e reivindicar lugares, por exemplo, nós já tivemos uma mulher comandando todo o país e isso é prova do empoderamento feminino e mudanças na sociedade. Mas hoje em dia, existe muita deturpação dos movimentos feministas que contribuíram muito para a causa das mulheres, por isso a sociedade precisa se conscientizar que a causa feminista é contra o machismo e não contra os homens.

A sociedade precisa se conscientizar e preservar as conquistas que já existem, além disso, o governo por meio da educação dos cidadãos deve inserir nas escolas conteúdos que levem as pessoas a se educarem quanto a isso. Histórias de mulheres fortes como Anne Frank que tem pensamentos críticos e feministas ajudam a direcionar novos olhares para os papéis de homens e mulheres na sociedade.

Texto 02 - Transcrição

Precisamos entender que o que aconteceu na Alemanha, continua acontecendo aqui com os negros todos os dias. Os negros são agredidos só por estarem em um lugar de gente branca, são suspeitos por quase tudo, tem os piores salários e geralmente, nem conseguem crescer na profissão porque os melhores cargos são para os brancos.

Desde o início da história do Brasil o negro sempre ocupa as piores posições e foi escravizado durante muito tempo, isso não pode ser esquecido porque está diretamente relacionado com os índices de violência e a falta de oportunidade de

estudo e trabalho para a população negra. Um jovem negro que mora na periferia tem muitas dificuldades e a maior delas é o preconceito que tira a vida de muitos ainda.

Se o Brasil quiser mudar isso, primeiramente é necessário cumprir as leis para que a igualdade seja verdadeira. Depois, o governo precisa criar programas para que mais pessoas negras consigam cargos importantes e principalmente, esse assunto precisa entrar na escola em todas as matérias o ano todo, não basta falar do preconceito no dia da Consciência Negra, temos que falar do preconceito enquanto existir preconceito no Brasil, não podemos deixar que aconteça aqui o que já aconteceu com outros países como na Alemanha na II Guerra Mundial onde milhares de pessoas foram perseguidas e assassinadas por causa de preconceitos normalizados.

Texto 03 - Transcrição

O discurso de ódio no Brasil vem crescendo de modo assustador nos últimos anos e como resultado diversas pessoas mostram seu lado mais cruel e violento, isso porque esse tipo de discurso não se limita às palavras e as ideias e se manifesta também em ações violentas como o caso da mulher que foi linchada e morta em Guarujá, São Paulo (2012), acusada de sequestro de crianças e bruxaria. A mulher era completamente inocente e a denúncia foi apenas um boato espalhado nas redes sociais.

Esse caso mostra que o preconceito e o ódio estão fortemente enraizados na nossa sociedade. Pessoas que espalham discursos de ódio tendem a achar que em nome do seu ódio e de suas crenças podem fazer justiça com as próprias mãos e usam a violência para isso. Foi o que os nazistas fizeram durante a II Guerra Mundial e mataram mais de 6 milhões de judeus porque aprenderam desde cedo a odiar as pessoas dessa raça.

No Brasil existem muitos grupos de pessoas que são odiadas como os LGBT e negros, por exemplo, muitos desses grupos são agredidos diariamente de diversas formas, inclusive com falta de oportunidades e igualdade. Para combater isso, precisamos falar e combater todas as formas de preconceito na nossa sociedade, isso precisa ser discutido por todos, só assim podemos pensar em um país justo com oportunidades para todos.