

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

LOHAYNNE GOMES MELLO

**A EXPERIÊNCIA DE LEITURA A PARTIR DA LITERATURA DE TESTEMUNHO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória

2021

LOHAYNNE GOMES MELLO

**A EXPERIÊNCIA DE LEITURA A PARTIR DA LITERATURA DE TESTEMUNHO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Letícia Queiroz de Carvalho.

Vitória

2021

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

M527e Mello, Lohayne Gomes.

A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no ensino fundamental II / Lohayne Gomes Mello. – 2021.

78 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Textos – Literatura. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 5. Literatura – História e crítica – Teoria, etc.. 6. Linguagem e educação. I. Carvalho, Letícia Queiroz de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

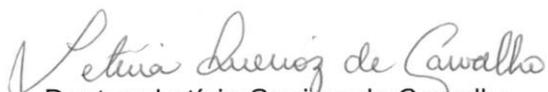
LOHAYNNE GOMES MELLO

**A EXPERIÊNCIA DE LEITURA A PARTIR DA LITERATURA DE TESTEMUNHO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

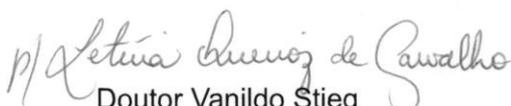
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 19 de abril de 2021

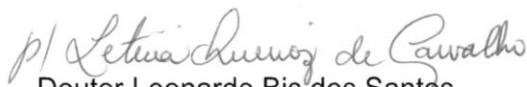
COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

p/ 
Doutor Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

p/ 
Doutor Leonardo Bis dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

LOHAYNNE GOMES MELLO

MELLO, Lohaynne Gomes; CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A Literatura de Testemunho na sala de aula: reflexões e propostas**. Vitória: Ifes, 2021. 65 p. (E-book com proposições pedagógicas sobre leitura).

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

Aprovado em 19 de abril de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

p/ Letícia Queiroz de Carvalho

Doutor Vanildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

p/ Letícia Queiroz de Carvalho

Doutor Leonardo Bis dos Santos

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelas incontáveis bênçãos, por guiar meus passos e permitir que eu chegasse até aqui. Por permitir que cada situação – boa e ruim – cooperasse para o sucesso. Por colocar pessoas tão incríveis ao longo dessa jornada em minha vida, mostrando sempre o Seu amor para comigo. Por permitir que este momento fosse possível. Ele é bom o tempo todo.

À minha orientadora, Dr^a. Letícia Queiroz de Carvalho, por ser, sem qualquer exagero, a pessoa mais incrível que Deus colocou no meu caminho durante o Mestrado – sem ela eu não conseguiria. Letícia é um exemplo de professora, de orientadora, de mulher. Uma inspiração para todos que a encontram no caminho, ela é luz. E por isso sou grata. Correr atrás dela como orientadora foi o primeiro ato para esse Mestrado ser concluído. Quando pensei que eu não daria conta, ela disse que eu era capaz. Ela é meu exemplo de professora. Quero que meus alunos vejam em mim o que vejo em Letícia e se inspirem em mim como me inspiro em Letícia.

À minha família, pelo apoio incondicional e incentivo, pela compreensão das ausências quando precisava estudar, por ser o porto seguro quando necessitei. De modo especial, agradeço ao Douglas, por não permitir que eu desistisse dessa jornada e por ser um marido tão compreensivo. E à minha mãe, Lurdes, por ser uma professora tão incrível e me inspirar tanto nessa profissão.

Agradeço também aos professores e alunos do Profletras por tanto conhecimento compartilhado. Sou grata, especialmente, à Selma Nathalie Pessotti e à Márcia Helena do Nascimento, por tantas vezes que precisei de apoio e pude contar com elas, pelos ombros quando chorei, pelas incontáveis risadas, enfim, por fazerem desse percurso algo mais leve do que poderia ter sido – obrigada, meninas!

Agradeço à EEEFM Vila Nova de Colares, lugar onde fui trabalhar em meio a todo esse processo e onde fui acolhida pelos colegas de trabalho e alunos que tanto amo. Hoje, quando penso na escola em que trabalhava antes, vejo que nem todo lugar é bom o suficiente para mim e que algumas mudanças são necessárias para que se desenvolva um bom trabalho. A Escola VNC foi uma parte importante para o

desenvolvimento do Caderno Pedagógico e, mesmo com tão pouco tempo de casa, já é a escola que eu amo.

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos queridos, por sempre estarem perto, mesmo quando longe. Em especial agradeço à Paulinha, por acolher a mim e ao Douglas em sua família. Quem tem amigos tem tudo.

Vozes

*Vozes mudas desde sempre, ou de ontem, ou recém-extintas;
Se apurar o ouvido ainda vai notar seu eco.
Vozes roucas de quem já não sabe falar,
Vozes que falam e já não sabem dizer,
Vozes que creem dizer,
Vozes que dizem e não fazem entender:
Coros e címbalos para contrabandear
Um sentido à mensagem que não tem sentido,
Puro rumor para simular
Que o silêncio não é silêncio.
A vous parle, compaigns de galles:
Digo a vocês, companheiros de farras
Embriagados como eu de palavras,
Palavras-espada e palavras-veneno
Palavras-chave e gazua,
Paravras-sal, máscara e nepente.
O lugar aonde vamos é silencioso
Ou surdo. É o limbo dos solitários e surdos.
A última etapa deve percorrê-la surdo.
A última etapa deve percorrê-la só.*

(Primo Levi, 2019, p. 81)

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes campus Vitória, inserida na linha de pesquisa “Estudos Literários”, pretende analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do ES, a partir das experiências juvenis advindas do contato com a literatura de testemunho na sala de aula. Pressupõe-se que tal literatura potencializa a reconstrução de situações históricas cujo caráter testemunhal poderá provocar novas reflexões e diálogos com questões vividas na contemporaneidade. Teoricamente, pretendemos compreender como tal literatura contribui para a formação de leitores críticos que entendem sua agentividade nas experiências concretas que realizam na sociedade e na história, bem como a sua importância como sujeitos partícipes das questões sociais do seu tempo, por meio de um diálogo entre o conceito de “experiência” do filósofo alemão Walter Benjamin (1994) e o conceito de “testemunho” presente nos escritos de Márcio Seligmann-Silva (2008), Jaime Ginzburg (2011) e Wilberth Salgueiro (2012). Como perspectiva metodológica, escolhemos a abordagem qualitativa da pesquisa, em suas possibilidades interpretativas e interacionais entre os seus participantes, os cenários da investigação e a produção de dados de forma colaborativa e dialógica, tendo por caminho investigativo a pesquisa narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana e alguns preceitos da investigação-ação, adequados ao contexto de crise sanitária que se instaurou a partir de 2020 e que nos exigiu algumas adaptações. Esperamos com esta pesquisa potencializar o olhar questionador dos nossos alunos leitores em formação, de modo a trazer para a escola práticas de leitura críticas e reflexivas que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente do mundo e dos lugares sociais que nos constituem como cidadãos.

Palavras-chave: Experiência. Leitura e Ensino. Literatura de Testemunho.

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of Professional Master in Language – Profletras of Ifes – in the field of Literary Studies, aims at analyzing the reading experience of learners of Middle School of a public school in the state of Espírito Santo, from the experiences that arise from the contact with literature of testimony in the classroom. We presuppose that such literature potentializes the reconstruction of historical situations whose testimonial feature will provoke new reflections and dialogues with issues that people live in the contemporaneity. We theoretically aim to understand how such literature contributes to the formation of critical readers, who understand their roles in the real experiences which occur in the society and in the history, as well as their importance as participants in social issues of their time, through a dialogue between the German philosopher Walter Benjamin's concept of "experience" (1994) and the concept of "testimony" present in the papers of Márcio Seligmann-Silva (2008), Jaime Ginzburg (2011) and Wilberth Salgueiro (2012). As a methodological perspective, we chose the qualitative approach to the research, due to its interpretative and interactional possibilities among the participants, the scenarios of investigation and the collaborative and dialogically production of data, drawing on the narrative research in education in the Bakhtinian perspective and some precepts of research-action, appropriate to the context of the health crisis that began in 2020 and which required us to make some adaptations. We intend that the findings of this research potentialize a critical view in our students, developing readers, and it can bring to schools reflective reading practices, which can contribute to a more comprehensive understanding of the world and of the social places that constitute them as citizenships.

Keywords: Experience. Reading and Teaching. Literature of Testimony.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista da entrada da EEEFM “Vila Nova de Colares”	45
Fotografia 2 – Biblioteca da EEEFM “Vila Nova de Colares”	46
Fotografia 3 – Auditório da EEEFM “Vila Nova de Colares”	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à Literatura de Testemunho	18
Quadro 2 – Produções acadêmicas relacionadas à Leitura e ao ensino.....	21
Quadro 3 – Produções acadêmicas relacionadas a Experiência	24
Quadro 4 – Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas	41
Quadro 5 – Cronograma de organização das atividades	49
Quadro 6 – Validação do Produto Educacional.....	57
Quadro 7 – Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	16
2.1	LITERATURA DE TESTEMUNHO.....	18
2.2	LEITURA E ENSINO.....	21
2.3	EXPERIÊNCIA.....	24
3	LITERATURA DE TESTEMUNHO: NARRAR PARA NÃO ESQUECER	26
4	EXPERIÊNCIA	32
4.1	EXPERIÊNCIA E LEITURA.....	37
5	PERCURSO METODOLÓGICO A PESQUISA	40
5.1	BASE TEÓRICA DO CAMINHO METODOLÓGICO.....	41
5.2	O CENÁRIO DA PESQUISA.....	45
5.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
5.4	PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DE PESQUISA.....	48
5.5	A PESQUISA NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	50
6	PRODUTO EDUCACIONAL	52
6.1	VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS.....	67
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	71
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	72
	APÊNDICE C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	73

1 INTRODUÇÃO

A guerra parece tudo, menos uma brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa, traz a infelicidade.

(Zlata Filipovic, 1993, p. 49)

Era o ano de 1997. Eu tinha três anos de idade e começava minha jornada no universo da leitura. Comecei a estudar no Jardim IV, pois não tinha vaga no Jardim III, isso aconteceu no Morro da Piedade, no Centro de Vitória. Nessas condições, já comecei avançando um ano na vida escolar. Morava em Cidade Continental, Serra, e às 5 horas da manhã minha mãe, com bolsas, mochilas e dois filhos já estava embarcando no ônibus rumo ao Centro. Ela era professora dessa mesma instituição. No caminho eu lia os *outdoors* e placas todos os dias e a leitura cada vez mais me fascinava.

Voltávamos para casa às 13 horas. Minha mãe partia para a segunda jornada, que era cuidar de nós e preparar o jantar e o almoço para o dia seguinte. À noite ela se dirigia para a faculdade de Pedagogia e, ao retornar, já nos encontrava dormindo. Por vezes deixava um de nós com a nossa avó e levava o outro para a aula, onde forrava um colchonete ao lado da carteira, no chão, para que pudéssemos dormir.

Após esse período, morei em outros dois estados, Tocantins e Goiás, onde continuei os estudos da Educação Infantil. Isso durou apenas oito meses. Logo depois voltei ao Espírito Santo e já ingressei no Ensino Fundamental em uma escola próxima à minha residência, período esse em que meu avô era o responsável por levar e buscar na escola, visto que minha mãe trabalhava o dia todo e meu pai morava em outro estado.

Já na segunda série do Ensino Fundamental, fui para uma escola no bairro em que minha mãe trabalhava, para que ela pudesse me levar e buscar. De manhã estava na minha escola e à tarde, na escola onde ela trabalhava. Todos os dias eu lia pelo menos um livro. Passava horas na biblioteca procurando uma nova viagem ao mundo da literatura. A leitura sempre fez parte da minha vida. Em meus aniversários eu sempre pedia livros de presente, e os lia na mesma semana.

Terminando o Ensino Fundamental, fui para uma escola de Ensino Médio, também pública, próxima à escola anterior. Lá estudei três anos. Meus recreios eu passava lendo, sempre estava com um livro, ia para um cantinho onde pudesse me sentar e só voltava para a realidade quando o sinal batia. Eu preferia a companhia dos livros. Vencendo mais essa etapa, chegou a hora de prestar vestibular. Um sonho: fazer faculdade. Inspirei-me na minha mãe, que, com toda a dificuldade, sempre foi apaixonada pela educação. Resolvi seguir seus passos e tentar passar meus conhecimentos adiante. Mas sempre fui apaixonada por livros, então, resolvi cursar Letras.

Optei por estudar no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Um ano depois fiz outro vestibular e entrei na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na graduação fiz dois anos de iniciação científica, visando já fazer um mestrado em seguida. Infelizmente, isso não foi possível a princípio. Na graduação conheci mais um pouco da literatura, entendi um pouco de crítica literária, passei pela literatura antiga, brasileira, portuguesa e compreendi o significado das palavras “literatura de testemunho”. Já tinha lido um pouco dela, mesmo sem saber. Pensar na literatura como forma de passar suas experiências históricas para as gerações futuras é incrível.

Em 2018 comecei a dar aula no Estado para o Ensino Fundamental II. Quando descobri o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), vi que seria a oportunidade perfeita para unir o estudo de teorias à prática da sala de aula. Eu havia passado em um concurso há pouquíssimo tempo e, na realidade, pensei que nem seria possível alinhar a carga horária de trabalho às aulas do Mestrado. Entretanto, como “aquilo que é seu ninguém tira”, cá estou eu, estudando mais uma vez no IFES, cursando o Profletras e buscando levar a literatura de testemunho para a sala de aula.

Valorizo cada obstáculo e os considero sempre como incentivo a nunca parar de estudar, pois o estudo é a herança que até hoje tenho recebido. Meu objetivo é sempre adquirir novos conhecimentos e passá-los adiante, pois são eles que movem o mundo e o pensamento crítico. O que lemos e apreendemos é o que nos torna agentes de nossa própria formação enquanto sujeitos históricos e sociais.

Acredito que a leitura é a base de um bom professor. O professor precisa estar sempre lendo coisas novas, se atualizando para passar novos conhecimentos adiante. Para um professor de Língua Portuguesa, a literatura é a alma de sua profissão.

Incentivar a leitura literária por parte dos alunos de ensino fundamental é um dos desafios que o professor de Língua Portuguesa enfrenta. Fazer com que a leitura seja crítica e reflexiva é ainda mais desafiador. A literatura de testemunho faz com que a história seja vista e revista com um olhar questionador daquilo que se conhece.

Pensando nisso, esta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II a partir desse tipo de literatura, oportunizando a formação de leitores críticos e que entendam sua agentividade em sua própria formação, na história e na sociedade.

Como objetivos específicos visamos: a) Aprofundar teoricamente em autores que foram basilares para a realização da pesquisa; b) Realizar uma revisão de trabalhos que versaram sobre a nossa temática de pesquisa; c) Construir estratégias de incentivo à leitura a partir da literatura de testemunho; d) Entender como se dá a experiência de leitura a partir da literatura de testemunho; e) Elaborar um projeto com rodas de leitura; f) Promover reflexões a partir do testemunho de autores que passaram por situações adversas; g) Produzir um material didático em forma de *e-book* a partir da pesquisa empírica por meio do projeto.

Nosso relatório final está organizado da seguinte forma: no capítulo 1 – Introdução –, falamos sobre os nossos objetivos. No capítulo 2 – Diálogo com as produções acadêmicas –, apresentamos algumas pesquisas que dialogam com os nossos descritores, sendo três pesquisas para cada descritor, que foram realizadas entre os anos de 2016 e 2019, logo quando surgiram as primeiras pesquisas do Profletras.

No capítulo 3 – Literatura de testemunho: narrar para não esquecer –, elucidamos o testemunho a partir da literatura, baseando-nos nos conceitos de Seligmann-Silva (2008) e Ginzburg (2011). No capítulo 4 – Experiência –, utilizamos o conceito de

Walter Benjamin (1994) de experiência para abordarmos a importância de narrar as situações vividas e a relevância da leitura como exercício da alteridade.

No capítulo 5 – Percurso metodológico da pesquisa –, expomos como seria a realização prática das proposições do Caderno Pedagógico e como a crise sanitária da COVID-19 alterou o planejamento inicial. Comentamos como a pandemia nos afetou – a nós e aos alunos – e o que fizemos para dar continuidade à pesquisa. No capítulo 6 – Produto educacional –, expomos o conceito de “produto educacional” e sua importância para um Mestrado Profissional. Falamos ainda sobre como ocorreu a validação do nosso produto desenvolvido no contexto pandêmico.

Por fim, no capítulo 7 – Considerações finais –, debatemos sobre como as leituras sobre testemunho e experiência foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, sobre o modo como o testemunho no Ensino Fundamental II pode formar leitores responsivos e mencionamos também nossos objetivos iniciais, e se conseguimos alcançá-los ao longo da pesquisa.

2 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

MAU TEMPO

*Coração assustado
à espreita de aparições,
temor constante,
o sobressalto até pelos estalos da madeira,
pelas sombras, pesadelos
e todas as tocaias que rondam o escuro,
e a perspectiva sombria
de não se estar vivo
no outro dia.*

(Leila Míccolis, 1982, p. 20)

Pensar em práticas de leitura e ensino é um desafio que permeia o mundo do professor de língua portuguesa e a educação como um todo. Diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas a partir dessa inquietação de saber como trabalhar com a leitura no ensino fundamental.

Assim, a partir de leituras prévias de teses e dissertações produzidas em universidades e em outras instituições, sintetizamos algumas que dialogam e contribuem com a nossa pesquisa a partir dos descritores: leitura e ensino, literatura de testemunho e experiência.

A busca por teses e dissertações se deu em sistemas acadêmicos universitários, banco de dissertações do programa Profletras e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de um recorte temporal que se dá de 2016 a 2019. Optamos por esse recorte de temporalidade por conta das mudanças políticas ocorridas nesses anos e, conseqüentemente, das novas políticas públicas na educação¹. Além disso, nesse período surgiram as primeiras dissertações e trabalhos finais de curso do Profletras, permitindo-nos incluí-las neste diálogo.

¹ Nos referimos aqui ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento gestado com perspectivas neoliberais; ao golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma e a ascensão da extrema direita ao poder; à ocupação das escolas; enfim, ao processo político que se desdobra até hoje em ataque à educação. Tudo isso tem a ver com a ideia do testemunho em si, discutida adiante e também no Produto Educacional desenvolvido, pois leva a provocações de debates importantes na sala de aula, ajudando os alunos a refletirem sobre essa realidade.

A seguir, apresentaremos as pesquisas selecionadas para dialogar com nossos descritores, sendo que para cada descritor foram selecionadas três produções, observando-se o critério da leitura dos resumos que mais se aproximavam, da base teórica escolhida e da perspectiva metodológica próxima a nossa.

2.1 LITERATURA DE TESTEMUNHO

É isto um homem?

*Vocês que vivem seguros
em suas cálidas casas,
vocês que, voltando à noite,
encontram comida quente e rostos amigos,*

*pensem bem se isto é um homem,
que trabalha no meio do barro,
que não conhece paz,
que luta por um pedaço de pão,
que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
sem cabelos e sem nome,
sem mais força para lembrar,
vazios os olhos, frio o ventre,
como um sapo no inverno.*

*Pensem que isto aconteceu:
eu lhes mando estas palavras.
Gravem-nas em seus corações,
estando em casa, andando na rua,
ao deitar, ao levantar,
repitam-na a seus filhos.*

*Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
a doença os torne inválidos,
os seus filhos virem o rosto para não vê-los.*

(Primo Levi, 1988, p. 9)

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à Literatura de Testemunho

(continua)

LITERATURA DE TESTEMUNHO					
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	ANO	OBJETIVO
Raquel de Araújo Serrão	Narrativa de si sob outras vozes silenciadas em: <i>Una sola muerte numerosa</i> , de Nora Strejilevich	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2018	Analisar o romance-testemunho <i>Una sola muerte numerosa</i> , de Nora Strejilevich, publicado pela primeira vez em 1996 e reeditado em 2006
Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco de Senna	Um número no Lager: repercussões e ressonâncias a partir da literatura da Shoah	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2018	Como se pode pensar a literatura da Shoah sem cair numa análise de formas e números?

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à Literatura de Testemunho

(conclusão)

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	ANO	OBJETIVO
Paulo Guilhermino dos Santos	Sem saída: a impossibilidade da ficção e a necessidade do real em <i>Quatro-Olhos</i> , de Renato Pompeu	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2018	Analisar o romance <i>Quatro-Olhos</i> (1976), de Renato Pompeu, observando como nele se manifestam esses dois elementos aparentemente distintos. Por um lado, a metaficção, que desvela os bastidores da própria obra, serve para reforçar as impossibilidades que incapacitam a narrativa de se concluir; por outro, os traços autobiográficos, profundamente fincados no contexto sociopolítico, evidenciam uma profunda necessidade de escrever.

Fonte: Elaborado pela autora.

Há relativamente poucas pesquisas na área de ensino com enfoque no descritor “literatura de testemunho”. Por vezes o descritor se assemelha, mas não é o mesmo. Entretanto, considerando a proximidade dos temas, encontramos alguns textos que dialogam com este.

Serrão (2018), assim como nós, vê uma necessidade de reconstruir a história e a memória que transcorrem o individual e o coletivo a partir da literatura de testemunho. A autora afirma que é comum que a literatura nos faça revisitar o passado, seja ele longínquo ou recente, quando traz fatos históricos. E mais: que esses fatos históricos são “[...] um complexo de interpretações, assim como é também o próprio discurso historiográfico” (p. 9). Assim, a literatura de testemunho é porta-voz para denúncias de crimes sociais e de genocídios.

Senna (2018) afirma que devemos ver a partir de outra perspectiva o nosso passado e que isso deve ocorrer a partir dos relatos de quem viveu nele, o que corrobora nosso objetivo de produzir relatos a partir da experiência de leitura da literatura de

testemunho, adquirindo conhecimentos sobre o nosso passado e registrando essa vivência para que essas memórias não se percam. Senna ainda afirma que, para lermos literatura de testemunho, devemos estar dispostos a ter um olhar mais profundo, saber que o que estamos lendo são relatos de sobreviventes – o que implica traumas (SENNA, 2018, p. 12).

Já Santos (2018) se aproxima de nossa temática quando fala sobre o apagamento da democracia e sobre a importância de colocar em destaque a vivência pessoal desse cerceamento da liberdade. Fala também da importância do contexto em que uma obra é produzida. O autor que Dos Santos analisa, Renato Pompeu, traz traços autobiográficos de uma ditadura em uma obra de ficção, e uma autorreflexão literária. Assim, sua obra torna-se testemunho da barbárie durante a época da ditadura militar.

Portanto, tais pesquisas apresentam aproximações no tocante ao resgate das experiências vividas em contextos traumáticos, de modo a potencializar uma revisão crítica do nosso presente, visto que caminhamos de forma assustadora para o apagamento da nossa democracia e para o silenciamento de vozes que vivenciam experiências em contextos de crise.

Embora apresentem traços de aproximação com a nossa pesquisa, notamos que o viés do ensino é pouco explorado nesses trabalhos, e também que o corpus utilizado por eles privilegia produções testemunhais dirigidas ao público adulto. Por isso, pensamos que a nossa proposta de leitura dessa vertente literária no Ensino Fundamental II possa contribuir para uma educação literária que realmente sensibilize os jovens leitores, para que situações históricas traumáticas não se repitam.

2.2 LEITURA E ENSINO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

(Paulo Freire, 1991, p. 9)

Quadro 2 – Produções acadêmicas relacionadas à Leitura e ao ensino

LEITURA E ENSINO					
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	ANO	OBJETIVO
Márcia Ferreira Lisboa	O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	2016	Promover o letramento literário em turmas do oitavo ano, utilizando o diário de leituras como instrumento capaz de contribuir para a formação de um leitor ativo, que saiba interagir e expressar o seu olhar sobre as diferentes realidades.
Elenucia Severo Soares	A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental	Universidade Federal do Pampa	Bagé	2017	Propor e analisar a aplicação de uma metodologia de leitura literária como prática sistemática e constante, visando à ampliação das competências do ato de ler, procurando estabelecer distinções entre a leitura literária e a não literária, promovendo momentos de reflexão sobre o que foi lido, oportunizando a manifestação criativa do aluno, acesso aos diferentes gêneros literários e, por conseguinte, desenvolvendo a produção de diferentes tipos de manifestações artísticas a partir das leituras realizadas.
Nayane Oliveira Ferreira	Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula		São Paulo	2017	Compreender os processos constituintes da leitura dialógica por meio da tertúlia literária em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Há diversas pesquisas que focalizam no descritor “leitura e ensino”, no uso da literatura como base para o ensino de língua portuguesa e na importância social da leitura. Selecionamos três que se aproximam bastante da temática da nossa pesquisa, principalmente pelo aspecto agentivo do leitor nas práticas literárias.

A dissertação de Soares (2017), assim como nós, objetivou realizar oficinas de leitura com alunos do ensino fundamental, proporcionando momentos agradáveis a partir de obras literárias. A autora afirma que a escola é a instituição que promove a formação cultural dos alunos, portanto deve proporcionar uma leitura que não seja feita apenas pela obrigatoriedade de trabalhar literatura em sala de aula, mas deve despertar no educando o encantamento. Assim, nós professores, somos responsáveis por instigar a leitura literária de forma lúdica, com o objetivo de desenvolver o prazer na leitura e também o domínio da língua materna.

A autora ainda afirma que

[...] faz-se imprescindível que o convívio com obras literárias, condizentes com a faixa etária do aluno, extrapole os limites da escolarização da leitura literária e que a leitura desse gênero específico – o literário – destaque sua natureza predominantemente estética, que permite que o leitor, em contato com a obra, seja despertado para o sentimento do belo, pela perfeição da forma e pela emoção que venha a ser provocada, vislumbrando assim, um horizonte completamente novo e diferente (SOARES, 2017, p. 16).

Corroborando essa ideia, Lisboa (2016) ratifica que não é possível desvincular o ensino da língua do uso da literatura em sala de aula, visto que o sujeito deve saber utilizar a língua em suas mais diversificadas facetas. Além disso, mais do que prazer, a leitura literária deve ainda fazer parte de um compromisso com o conhecimento, pois é um conhecimento que é universal. Segundo a autora, “negar o conhecimento literário aos alunos é como ceifar um direito que eles têm sobre algo que é universal” (p. 35-36). A autora citada ainda reafirma a ideia de que a leitura literária é parte fundamental na formação de sujeitos, para que eles exerçam a reflexão e compreendam a complexidade do mundo, ou seja, a literatura faz parte do processo de humanização, não podendo, assim, ser negada. Além disso, segundo Lisboa (2016), não há como ensinar língua sem literatura.

Já Ferreira (2017) trabalha com a leitura em uma perspectiva do dialogismo. A autora afirma que a leitura dialógica proporciona uma relação de igualdade entre alunos e professores, promovendo a superação de práticas excludentes na sala de aula. Dessa forma, alunos – seres singulares e heterogêneos – fazem parte de uma coletividade e são, portanto, sujeitos agentes de sua própria aprendizagem a partir da leitura literária.

Segundo a autora, a escola não pode mais trabalhar a leitura com o objetivo apenas de desenvolver determinadas habilidades no aluno, utilizando assim o texto literário como pretexto para os conteúdos necessários à aprendizagem. Uma leitura dialógica proporciona ao aluno o desenvolvimento da leitura por prazer, citado por Soares (2017), e também auxilia o desenvolvimento da criança e do adolescente, visto que é um bem cultural da humanidade.

Por meio da leitura literária, de acordo com Ferreira (2017), a chance de um aluno resistir aos processos de marginalização aumenta. Assim, a literatura excede os limites do prazer e passa a ser uma necessidade, ou seja, é questão de justiça e democracia dar ao aluno acesso à literatura. Assim, Ferreira (2017) também dialoga com Lisboa (2017), pois ambas as autoras afirmam que a literatura passa a ser parte da humanização do sujeito, mostrando assim que o aluno passa a compreender o mundo em que vive a partir da leitura, que em hipótese nenhuma deve ser negada, visto que é um direito.

Tais pesquisas alinham-se ao nosso objeto de estudo, quando propõem práticas de leitura em que os seus participantes possam – por meio da interlocução com o texto, autor e mediadores em geral – sensibilizar-se com as questões sociais que permeiam os textos, destacando-se as situações ficcionais que dialogam com as catástrofes, a barbárie e processos discriminatórios.

2.3 EXPERIÊNCIA

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

(Walter Benjamin, 2012, p. 38-39)

Quadro 3 – Produções acadêmicas relacionadas a Experiência

EXPERIÊNCIA					
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	ANO	OBJETIVO
Eduardo Oliveira Sanches	Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin	Universidade Estadual Paulista	Presidente Prudente	2017	Compreender como se articulam experiência e infância na obra de Walter Benjamin, no contexto da Modernidade, por meio do que Bolle (1984) denominou cultura da criança.
Manoel Avelino da Silva Filho	(Trans)formação do leitor de romance ficcional no ambiente escolar	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2018	Investigar a competência leitora dos alunos a partir da leitura do romance ficcional, contribuindo no seu letramento literário.
Maria dos Milagres Zeferino Uyanik	O romance policial e o diário de leitura em sala de aula: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2018	Analisar resultados de uma proposta pedagógica que associa práticas motivadoras e os diários de leitura, propiciando o letramento literário na valorização dos aspectos subjetivos do leitor e o preenchimento dos vazios do texto por este mesmo leitor em contato com a literatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao procurarmos o descritor “Experiência”, nos deparamos com uma infinidade de temas de outras áreas. Grata surpresa: a experiência na literatura e na educação estava presente de forma bastante representativa.

Sanches (2017), além de utilizar o filósofo Walter Benjamin para adentrar o conceito e o universo da experiência, fala sobre o universo da criança e a importância disso

para as narrativas, bem como sobre a importância dos registros históricos para a resistência.

Silva Filho (2018), além de ser fruto do Profletras e aplicar seus estudos no Ensino Fundamental II, também em uma turma de oitavo ano, discorre sobre a experiência de leitura, desenvolvendo um trabalho a partir de textos literários e sua importância na formação do sujeito leitor. Uyanik (2018) também dialoga conosco na questão da experiência da aplicação de diários de leitura, também com uma turma do Ensino Fundamental, deixando clara a importância de registrar as experiências para que não sejam esquecidas.

Em todas essas produções acadêmicas mencionadas, fica evidente a necessidade de resgatar nas práticas de leitura os momentos coletivos de compartilhamento de experiências, bem como interlocuções que problematizem o “testemunho” presente na literatura.

Embora apresentassem alguns distanciamentos concernentes à proposta metodológica ou ao público-alvo da pesquisa, esses trabalhos nos ajudaram a pensar a nossa proposta investigativa, bem como ampliar alguns referenciais teóricos para leituras posteriores.

A seguir, apresentaremos a base teórica da nossa pesquisa, a partir da contextualização da “Literatura de testemunho” no universo literário, ao dialogarmos com autores representativos desse campo de estudos.

3 LITERATURA DE TESTEMUNHO: NARRAR PARA NÃO ESQUECER

Viajamos até aqui nos vagões selados; vimos partir em direção ao nada as nossas mulheres e as nossas crianças; reduzidos a escravos, marchamos mil vezes para trás e para diante, numa fadiga muda, já apagados nas almas antes da morte anônima. Não temos regresso. Ninguém deve sair daqui, pois poderia levar para o mundo, juntamente com a marca gravada na carne, a terrível notícia do que, em Auschwitz, o homem teve coragem de fazer ao homem.

(Primo Levi, 1988, p. 77-78)

Para falarmos em literatura de testemunho é preciso, inicialmente, definirmos o que esse termo significa. Usaremos como base os conceitos de Seligmann-Silva (2008) e Ginzburg (2011) sobre testemunho a partir da literatura.

Seligmann-Silva (2008), em seu artigo “Testemunho da Shoah e literatura”, refere-se à literatura de testemunho como uma face da literatura que surge em épocas catastróficas e faz com que toda a história seja revista com um olhar mais crítico e questionador daquilo que se considera “real”. Segundo o autor, o discurso testemunhal tem como características centrais a literalização e a fragmentação e sofre uma tensão entre a oralidade e a escrita, funcionando assim como um guardião da memória.

A literalização consiste na incapacidade de traduzir o vivido em imagens ou metáforas. A fragmentação de certo modo também literaliza a psique cindida do traumatizado e a apresenta ao leitor. A incapacidade de incorporar em uma cadeia contínua as imagens “vivas”, “exatas” também marca a memória dos traumatizados (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 2).

O autor afirma que o conceito de literatura de testemunho também é importante para que se pense um espaço de voz para aqueles que não o tinham. Daí a importância de estudos de literaturas de minoria, até mesmo porque a literatura que apresenta como tema a Shoah², no Brasil, é extremamente marginal.

O conceito de testemunho concentra em si uma série de questões que sempre polarizaram a reflexão sobre a literatura: antes de qualquer coisa,

² Termo utilizado para se referir ao que comumente se chama de “Holocausto”, mas que se difere, visto que este é desrespeitoso para com aqueles que viveram tal momento histórico. Para mais informações, ver Salgueiro (2012, p. 286).

ele põe em questão as fronteiras entre o literário, o fictício e o descritivo. E mais: o testemunho aporta uma ética da escritura. Partindo-se do pressuposto, hoje em dia banal, que não existe “grau zero da escritura”, ou seja, a literatura está ali onde o sujeito se manifesta na narrativa, não podemos deixar de reconhecer que, por outro lado, o histórico que está na base do testemunho exige uma visão “referencial”, que não reduza o “real” à sua “ficção” literária. Ou seja, o testemunho impõe uma crítica da postura que reduz o mundo ao verbo, assim como solicita uma reflexão sobre os limites e modos de representação (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

O autor ainda fala de cinco pontos como justificativas para narrar os fatos a que se sobreviveu: querer se livrar da carga pesada que foi o passado; a dívida para com quem morreu; um ato de denúncia; um legado para o futuro; uma atitude humanitária. É como se o narrador testemunhal quisesse prevenir outro acontecimento parecido ou de igual destruição. Entretanto, é mais honesto pensar no testemunho como uma forma não apenas de lembrar daquilo que aconteceu, mas também para que as vozes silenciadas pelas experiências traumáticas não sejam esquecidas.

O testemunho não é para deixar um legado, é para que se tenha conhecimento dos recorrentes erros que o mundo enfrentou e ainda enfrenta, dando a oportunidade aos leitores de buscarem caminhos opostos ao ódio, à intolerância ou a qualquer situação excludente no curso das suas vidas. Em seu texto “Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas”, Seligmann-Silva afirma que ser um autor testemunhal é “[...] narrar o inenarrável” (2008, p. 67), devido ao teor traumático.

Todo testemunho é único e insubstituível. Esta singularidade absoluta condiz com a singularidade da sua mensagem. Ele anuncia algo excepcional. Por outro lado, é esta mesma singularidade que vai corroer sua relação com o simbólico. A linguagem é um constructo de generalidades, ela é feita de universais. O testemunho como evento singular desafia a linguagem e o ouvinte. [...] Ou seja, a “literalidade” da situação traumática traz consigo a sensação de singularidade absoluta. Esta não é nada mais do que o sintoma da ruptura com o simbólico. Na tentativa de cobrir este gap com a simbolização a testemunha se volta para o trabalho da imaginação. É neste ponto que o campo jurídico passa a lançar uma suspeita sobre o testemunho. Ele gostaria de manter a singularidade total do testemunho, que significaria a chancela de seu teor de “prova”, de fragmento do real. Mas a engrenagem jurídica emperra uma segunda vez, justamente ao defender esta singularidade literal do evento. Pois também as leis – como a linguagem – são generalizantes, são universais que muito precariamente cobrem os “delitos” individuais. O testemunho como híbrido de singularidade e de imaginação, como evento que oscila entre a literalidade traumática e a literatura imaginativa, assombra duplamente o direito (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72).

Por isso, por vezes, há um descrédito ao testemunho. Entretanto, saber que pessoas viveram situações de trauma a ponto de escreverem sobre o mesmo assunto de forma corroborativa prova que a situação narrada pelos sobreviventes de fato ocorreu. Isso não pode ser desconsiderado pela história e pela sociedade. Conhecer o passado nos dá, no presente, a possibilidade de lutar contra qualquer situação que possa vir a ser parecida com a história em sua face segregadora. É importante ressaltar que a literatura de testemunho é a prova escrita da história daqueles que certamente não venceram, mas que nos deixam o legado de não permitir que tais atrocidades ocorram novamente. A respeito disso, Seligmann-Silva afirma que devemos:

[...] entender o testemunho na sua complexidade enquanto misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles relacionam-se também de modo conflituoso. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 5).

Além disso, Seligmann-Silva (2008) deixa claro que o ponto de vista da vítima é fundamental e cada trauma é único, portanto, não podemos comparar nem os traumas das vítimas nem as reações expostas.

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. 73).

Em outra perspectiva, Ginzburg (2011), em seu texto “Linguagem e trauma na escrita do testemunho” fala sobre o que é a literatura de testemunho e como ela é vista atualmente. O autor define o testemunho como uma escrita que reverbera um acontecimento histórico marcante, em que há sobreviventes, e estes relatam momentos chocantes, trazendo à memória fatos obscuros na história. Na verdade, é sempre difícil que o narrador se recorde dos fatos exatamente como eles ocorreram, e ele está em constante ameaça por parte de realidade. De acordo com Ginzburg

(2011), a escrita daqueles que sobrevivem dá a devida lembrança àqueles que já se foram, pois a narração testemunhal se vincula às memórias dos que morreram. O testemunho elabora uma perspectiva para a compreensão do passado, mas levando em conta a visão dos excluídos. A memória do excluído dá uma nova visão histórica, uma que geralmente não é contada pelos livros. Quando se fala de testemunho, fala-se de proporcionar que os excluídos e seus traumas tenham espaço de voz, para que se construa um presente mais ético e menos estético.

O autor dá uma visão geral do que é a literatura de testemunho, citando alguns dos escritores mais famosos desse gênero e mostrando a relação entre o trauma e a escrita. Ele deixa claro que o trauma é maior do que pode ser exposto na escrita, pois a memória de quem escreve o testemunho acaba não conseguindo lembrar e expor tudo o que foi vivido pelo indivíduo. Mesmo assim, há relatos de guerras e ditaduras que causam sentimento de dor, raiva e até mesmo revolta por saber que muitas pessoas passaram por situações de tortura, humilhação e agressão de todos os tipos. Ele ainda afirma que há diferentes visões sobre o testemunho na literatura:

O debate crítico sobre testemunho e literatura inclui desde posições amplamente favoráveis à valorização do testemunho, como a de James Hatley (HATLEY:2000), como ponderações incisivas, por exemplo, a de Beatriz Sarlo (SARLO: 2007). Enquanto para Hatley o interesse pelo testemunho se associa à responsabilidade social perante o passado, em Sarlo aparece a idéia de que o discurso de testemunho pode comprometer a interpretação da história. Em ambos os casos, o Holocausto alemão aparece como referência central de reflexão (GINZBURG, 2011, p. 1).

Assim, podemos perceber que a literatura de testemunho está sempre e diretamente ligada a situações socialmente traumáticas. O sentimento de dor, ao testemunhar a partir de literatura sobre o trauma vivido, traz à memória questões importantes e, ao mesmo tempo, oscila com o esquecimento, visto que o autor testemunhal relembra repetidamente a dor vivida.

Além disso, a literatura de testemunho desperta um senso de justiça social, justamente por trazer à tona uma memória coletiva daquilo que é inadmissível que ocorra novamente. Falar sobre literatura de testemunho é falar sobre a importância da história, para que, em momentos nos quais a democracia não é respeitada, haja resistência e luta.

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, 2011, p. 2)

O testemunho, segundo Salgueiro (2012), sempre deve ser lido a partir de uma perspectiva historiográfica, “[...] mas – e esse mas é decisivo – desde sempre como testemunho, com a marca indelével, insubstituível de ser testemunho: subjetivo, autêntico, lacunar” (2012, p. 289). O autor afirma que é preciso “[...] conhecer o excluído e reconhecer sua fala” (2012, p. 292). Assim, cada situação, cada trauma é único, e deve ser respeitado como único. A escrita do testemunho é uma das formas de colocar para fora aquilo que foi silenciado e apagado.

Além da Shoah, há outros contextos nos quais a literatura de testemunho surge. As guerras, em geral, são cenários nos quais o trauma gera a escrita, seja em forma de romances, diários, poesias ou músicas, as memórias dos traumas vividos se tornam testemunhos. Situações de cárcere são um exemplo de contexto no qual a literatura de testemunho surge como subversão do silenciamento e do trauma causados, além de guerras e governos autoritaristas e ditatoriais. O testemunho pode vir em forma de relato, de protesto e até mesmo de poesia.

Temos como exemplos de testemunhos de cárcere *Memórias do cárcere* (1985 [1953]), de Graciliano Ramos; *Camarim de prisioneiro* (1980), de Alex Polari; e *Sobrevivente André du Rap* (do Massacre do Carandiru) (2002). Já da Shoah, temos diversos autores de literatura de testemunho, como *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (2017), *É isto um homem?* e *71 contos de Primo Levi*, de Primo Levi (2005). Além disso, outras guerras também foram relatadas, como a guerra da Iugoslávia, na qual o livro *O diário de Zlata* (1993), de Zlata Filipović, foi escrito.

No Brasil, a ditadura militar gerou muitos testemunhos³, como *Zero* (1975), de Ignácio Loyola Brandão, *Feliz ano novo* (1975), de Rubem Fonseca, *Você vai voltar*

³ A título de ilustração, apresentamos outras produções literárias no contexto ditatorial brasileiro com teor testemunhal: *O mundo do socialismo*, de Caio Prado Júnior, (1962); *História Militar do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré (1965); *Torturas e torturados*, de Marcio Moreira Alves (1966); *Revolução*

pra mim (2014), de Bernardo Kucinski e outros. Além de livros, músicas de protesto surgiram, como as de Chico Buarque, Geraldo Vandré, Elis Regina, Caetano Veloso, Gonzaguinha e outros.

Enfim, vários são os relatos de pessoas que sofreram abusos, torturas e traumas com diversas situações, como as citadas acima, apresentadas no campo da literatura como produções alinhadas à proposta de sensibilização e de uma formação humana que não seja descolada dessa dor e dessas experiências traumáticas apresentadas aos leitores.

Na próxima seção falaremos sobre leitura e experiência, com o objetivo de entender como a experiência de leitura forma leitores críticos e como a experiência do trauma pode gerar uma escrita que nos ensina a não ver a sociedade e a política com olhos ingênuos. Para isso, usaremos o conceito de experiência do filósofo Walter Benjamin. Além disso, sobre a leitura relacionada a contextos de emergência e aos direitos humanos, dialogaremos com os autores Antonio Candido, Michele Petit e Silvia Castrillón.

4 EXPERIÊNCIA

É preciso impedir que a banalidade que aparece hoje consensualmente como literatura não se arrogue em breve um direito de exclusividade.

(Silvina Rodrigues Lopes, 2013, p. 14)

A experiência, um dos descritores da nossa pesquisa, é essencial para pensarmos as práticas de leitura dos textos de testemunho. Para cotejarmos os referenciais da literatura de testemunho apresentados na seção anterior, e a leitura literária no contexto da escola, usaremos como aporte teórico o filósofo Walter Benjamin para introduzir o conceito de experiência.

Walter Benedix Schönflies Benjamin nasceu em Berlim, capital da Alemanha, em 15 de julho de 1892, e morreu em 27 de setembro de 1940, na Espanha, suicidando-se para não ser entregue à Gestapo. Foi ensaísta, filósofo, sociólogo e crítico literário. Seu texto mais conhecido é *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (1994), porém, deixou uma vasta e rica obra que reflete sua história de vida, seu posicionamento político e sua perspectiva acerca da humanidade. De acordo com Lima (2016),

Ler agora o que Walter Benjamin nos deixou como legado de pensamento é, de certa maneira, incorporar a dimensão de sua escrita que se compõe a partir do uso do fragmento e, principalmente, de um conhecimento que vem com montagem. Benjamin é um arquivista movido do instante, o pensador moderno de um tempo de crise *par excellence*⁴. Aquele que desafia o problema da alegoria – do drama barroco até o ensaio sobre Charles Baudelaire e a modernidade – armando o tempo inteiro uma disparidade entre as modificações da linguagem e o que isto implica sobre as condições de vida do homem. Uma reflexão positiva entre arte, educação e política, no centro nervoso da experiência circular do sistema de produção do capital como religião [...] (DE LIMA, 2016, p. 39).

Dessa forma, os interesses de Benjamin eram muitos. Em seus textos, ele coloca em xeque os valores da humanidade moderna a partir do horror e da banalidade coletiva. Fala do narcisismo e da falta de ética ao causar uma guerra, o que leva o homem à sua própria destruição.

⁴ Por excelência, em francês.

Propõe-nos uma reflexão sobre a sociedade no início do século XX, a partir de seus ensaios. O filósofo alemão afirma que experiência é quando algum tipo de conhecimento é transmitido (BENJAMIN, 1994, p. 1), seja através de histórias contadas, leituras efetuadas ou outros meios. É importante destacarmos que o ensaísta introduz em seu texto “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, 1994) dois conceitos: o de experiência e o de vivência.

Como já foi dito, a experiência pode ser narrada, transmitida para outras gerações e até mesmo ser transformada em informação. Já o conceito de vivência é a experiência individual, uma “experiência de choque” (MORAIS, 2017, p. 390).

O ensaísta Benjamin ilustra o conceito de experiência através de uma fábula, ou seja, é uma narrativa que visa a um ensinamento, que precisa ser interpretado pelo ouvinte ou leitor, e afirma que a sociedade do início do século XX era pobre de experiência, pois estava anestesiada. Isso porque as vivências de situações devastadoras durante as guerras, que poderiam ser transformadas em experiência, fizeram com que as pessoas se calassem. Benjamin (1994) deixa claro que experiência só pode ter esse nome se for narrada, compartilhada, socializada. Daí a pobreza de experiência. O emudecimento, ou seja, a falta de troca de experiências empobrece a sociedade de forma que o patrimônio cultural passa a ser negado às novas gerações (DE LIMA, 2016, p. 49).

A vivência é algo pessoal, particular, individual. Mas a experiência é coletiva. Para concluir que a sociedade da época estava pobre de experiência, Benjamin afirma que:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca (BENJAMIN, 1994, p. 123).

Ou seja, a vivência que não é narrada é apenas vivência, não passa pelo coletivo e não vira experiência, que necessariamente é coletiva. O fato de não conseguir reproduzir faz com que determinada vivência não vire experiência.

Aqui se revela, com toda 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 não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, 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. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994, p. 123).

Assim, o pensador alemão introduz o conceito de barbárie em suas reflexões sobre o tema. Segundo Carvalho (2012),

Benjamin sugere um conceito novo e positivo de barbárie, no qual os artistas e pensadores partiriam da estaca zero, recriando, reconstruindo e renovando a cultura. Essa tarefa consiste não apenas em encontrar, mas também renovar a história a partir dos fragmentos de experiências e de memórias, visando uma nova escritura da história (CARVALHO, 2012, p. 94).

Para Benjamin (1994), os cacos da história traziam potencialidades para uma nova reescrita dela, ou seja, eram potentes para repensarmos novos caminhos, novas posturas políticas e sociais. Por isso o conceito de barbárie para o ensaísta é positivo, pois fazer emergir as vozes dos vencidos poderia trazer uma nova perspectiva histórica, de forma que levasse à reflexão daquilo que aconteceu e de como tentar não permitir que se repita. A história é uma das referências sobre as nossas construções sociais e, para que a sociedade tenha acesso a isso, é preciso olhar para os fatos de forma crítica, reflexiva e buscar meios para a mudança.

Para além disso, o autor afirma que a pobreza de experiência é algo desejado pela sociedade, pois é leve, não culpabiliza ninguém, não é pesada e não leva à exaustão.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.

Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. "Vocês estão todos tão cansados — e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso." Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças (BENJAMIN, 1994, p. 129).

Assim, podemos perceber que a sociedade, quando Benjamin escreve seu ensaio, está exausta daquilo que fere, prefere esquecer a história e suprimir a memória daquilo que não tem forças para falar sobre. Prefere a ignorância ao sofrimento com as verdades históricas vergonhosas que ela mesma permitiu. A sociedade, enfim, prefere o lúdico:

A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário neles é que todos, sem qualquer improvisadamente, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, 1994, p. 129).

Ou seja, aquilo que é leve encanta a sociedade, traz uma cegueira coletiva e uma fuga da barbárie vivida. O testemunho é suprimido a partir do silenciamento do que aconteceu na guerra, e a sociedade, exausta e confusa, permite. Dessa forma, para que a experiência seja algo presente na sociedade, é preciso narrar. É preciso falar do que acontece, dos valores perdidos, das doenças sociais. É preciso, enfim, denunciar, testemunhar.

A literatura de testemunho alinha-se a tais conceitos trazidos por Benjamin, visto que, por meio dela, a experiência do trauma é coletivizada. A partir do testemunho, o conceito de experiência de Benjamin passa a ser colocado em prática. Seligmann-Silva (2008) afirma que, nas catástrofes históricas, como

[...] nos genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de compromisso entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade. Aqui a já em si extremamente complexa tarefa de narrar o trauma adquire mais uma série de determinantes que não podem ser desprezados mesmo quando nos interessamos em primeiro plano pelas vítimas individuais (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 67).

Por isso é preciso narrar, é preciso ter experiência. Coletivizar o trauma faz com que compreendamos melhor os processos históricos e nos sensibilizemos com os traumas vividos, para podermos lutar com mais consciência social. Dá-nos meios para combater uma política que prefere a guerra, que quer nos silenciar e repetir as “catástrofes históricas”. Coletivizar o trauma é, enfim, dar a oportunidade à sociedade de ter uma visão crítica da história. Assim, para que os alunos adquiram conhecimento sobre aquilo que foi vivido de forma traumática através do testemunho, é necessário que a leitura dessa vertente literária faça parte do cotidiano escolar.

O conhecimento das narrativas de testemunho contribui para uma experiência social e coletiva na medida em que altera maneiras de ver o mundo e de compreender a humanidade. Chaves, Ghiggi e Ourique (2018) afirmam que:

A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um ‘saber sensível’, que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes, como de algo experienciado e vivido (CHAVES; GHIGGI; OURIQUE, 2018, p. 606).

Dessa forma, a experiência perpassa toda a história e poderá contribuir para a conscientização da humanidade. Para que isso de fato possa minimizar um pouco situações em que o ódio, o preconceito, a intolerância e a segregação sejam iminentes, falaremos agora sobre “experiência e leitura”, com o objetivo de esclarecer por que a experiência de leitura é importante e por que a literatura de testemunho deve pertencer à prática escolar, de forma que esse conhecimento esteja presente e disponível para as novas gerações.

4.1 EXPERIÊNCIA E LEITURA

Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo.

(Walter Benjamin, 1995, p. 37)

Vimos, até aqui, que a experiência é algo que precisa ser vivido e narrado. A partir dessa narração e de sua leitura, a experiência alcança um público maior. Porém, ao longo do tempo, de acordo com Ghiggi, Chaves e Schneider (2018), a leitura se tornou essencial para a participação do sujeito em determinadas situações sociais. Ou seja, a leitura passou a ser fator de diferenciação social.

Entretanto, a leitura é um direito de todo ser humano, como afirma Candido (1995). Portanto, como direito histórico, social e político, deve estar situada no contexto em que ocorre. Castrillón afirma categoricamente que a leitura é um direito,

[...] não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício plano da democracia (CASTRILLÓN, 2011, p. 19).

Dessa forma, compreendemos que ler na escola não deve ser uma tarefa imposta pelo professor, mas a leitura nesse ambiente permite, em contextos dialógicos, que o exercício da alteridade, da escuta do outro, da sensibilização com a dor alheia e a possibilidade de expressão verbal possam ocorrer, logo, deve ser feita de forma constante e consciente, não apenas pelo professor de Língua Portuguesa, mas através de todas as disciplinas. A leitura nos constitui como seres humanos. Como afirmam Ghiggi, Chaves e Schneider (2018):

Considerando a referência a Antônio Candido proposta pelo texto apresentado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura em 2007, é avigorada a capacidade que a literatura tem de atender à imensa necessidade de ficção e fantasia; sua natureza, essencialmente formativa, que toca o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinator dos demais textos; seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência. (GHIGGI; CHAVES; SCHNEIDER, 2018, p. 438).

Acreditamos que a leitura ultrapassa o caráter da ludicidade e dá, portanto, a oportunidade de conhecer o mundo através de outros olhos. Para Petit (2009, p. 11), ela ajuda crianças, adolescentes e adultos a “[...] redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma”. Assim, podemos concluir que ler é fundamental, pois, além de estar exercendo um direito, quando lemos, adquirimos maior consciência social, e as manifestações da cultura e da arte são respeitadas e valorizadas. Castrillón afirma que o acesso à cultura letrada deve ser universal e,

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (CASTRILLÓN, 2011, p. 27).

Dessa forma, a escola tem papel primordial na cultura letrada, e a experiência de leitura, portanto, nos humaniza, logo, é essencial para todos. É necessário, entretanto, desvincularmos leitura e apropriação da leitura. Carvalho (2012) afirma que:

[...] podemos ler obras maravilhosas, assistirmos a filmes consagrados pela crítica, ouvirmos exposições de oradores brilhantes e termos mais informações. No entanto, podemos dizer também que nenhuma dessas informações nos tocou ou significou algo para nós (CARVALHO, 2012, p. 93).

Quando falamos de leitura de literatura de testemunho, falamos de uma experiência que mostra o passado como forma de nos conscientizarmos, falamos da história como algo que nos faz compreender o presente. A literatura de testemunho nos faz enxergar o outro, seus traumas e o que gerou o testemunho em si. Ou seja, o que não pode ser repetido, o que não podemos deixar que aconteça novamente⁵. A leitura do testemunho pode gerar uma consciência social a ponto de lutar para que os direitos humanos sejam de fato respeitados.

⁵ Cf. ADORNO (2012).

Levar a literatura de testemunho para a sala de aula é permitir que o aluno se veja como sujeito agente na sociedade e na sua própria formação, e que tem poder para gerar mudanças sociais e políticas. É, ainda, fazer com que a amnésia coletiva, gerada pelo silenciamento daquele que foi torturado e traumatizado a ponto de não querer narrar – logo, não permitir que a sua história vire experiência –, seja extirpada. A leitura do testemunho é relembrar, é não permitir que se esqueça do passado, para que ele não ocorra novamente; é não permitir o emudecimento do que precisa ser dito. O testemunho aproxima-se, portanto, do que Benjamin conceitua como experiência. É renascimento, é superação, é o que mostra a potência da literatura. Todorov afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Se a literatura pode nos transformar, que seja para melhor. Que seja olhando o passado para focar em um presente mais democrático. Que seja, enfim, para nos unir enquanto pessoas, enquanto sociedade, enquanto seres humanos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo.

(Mikhail Bakhtin, 1979, p. 378)

Como percurso metodológico do nosso projeto, escolhemos a abordagem qualitativa da pesquisa, em suas possibilidades interpretativas e interacionais entre os seus participantes, os cenários da investigação e a produção de dados de forma colaborativa e dialógica, tendo por caminho investigativo a pesquisa narrativa em educação na perspectiva bakhtiniana e alguns preceitos da pesquisa-ação. O projeto seria realizado em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente em uma turma de nono ano, sob a orientação da professora pesquisadora, etapa em que os alunos teriam acesso à literatura de testemunho por meio de livros e textos de autores que viveram situações de luta e resistência. Assim, haveria a possibilidade de refletir criticamente sobre a história e entender sua agentividade na sua própria formação.

Desse modo, a partir do contato com a experiência vivenciada por outras pessoas em contextos traumáticos da história, pretendíamos analisar como a experiência de leitura se dá na literatura de testemunho e como o contato dos alunos com as situações ficcionais presentes nesses textos são importantes na construção da formação crítica dos alunos.

5.1 BASE TEÓRICA DO CAMINHO METODOLÓGICO

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

(Mikhail Bakhtin, 1986, p. 95)

A abordagem qualitativa da pesquisa foi escolhida porque pressupõe o envolvimento da pesquisadora com os outros participantes de forma ativa. Esse tipo de pesquisa colabora para que os participantes dialoguem de forma aberta e torna possível a participação de todos, visando progresso para toda a comunidade. Assim, os alunos se tornam também agentes na pesquisa.

Em um mestrado profissional, a pesquisa deve agregar valor às atividades desenvolvidas pelo professor pesquisador, tornando-o mais capacitado e contribuindo para sua formação continuada.

Segundo Carvalho (2017, p. 76), Bogdan e Biklen (1982), apresentam os cinco pressupostos básicos da pesquisa qualitativa:

Quadro 4 – Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas

(continua)

Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)	Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas
1. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através da realização do trabalho intensivo de campo.	O contato entre o pesquisador da área das Ciências Humanas e o cenário da sua pesquisa pressupõe contato direto e intensivo de campo. A situação investigada prescinde da presença física e do contato direto entre o pesquisador e o ambiente pesquisado.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.	A produção dos dados na pesquisa em Ciências Humanas considera a perspectiva dos sujeitos pesquisados, a partir do reconhecimento dos seus valores, das suas crenças, dos lugares sociais de onde falam e das suas histórias de vida.

Quadro 4 - Paralelo entre características da pesquisa na concepção de Bogdan e Biklen (1982) e as particularidades da pesquisa na área das Ciências Humanas
(conclusão)

Características da Pesquisa Qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1982)	Características da pesquisa no Mestrado Profissional na área de Humanas
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.	O pesquisador da área de Humanas considera a pesquisa como um processo e não apenas atividades pontuais descontextualizadas do campo social mais amplo. Para essa área do conhecimento interessam as tensões e a complexidade presentes na concretude das ações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar “a perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.	Na perspectiva das Ciências Humanas, a voz do outro é fundamental para a construção do objeto de pesquisa. As concepções e valores dos sujeitos pesquisados são essenciais para a dinâmica da investigação.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.	A produção dos dados na pesquisa social constitui um movimento de idas e vindas ao cenário de pesquisa e às fundamentações teóricas. A pesquisa está em constante revisão e as concepções dos sujeitos podem ser generalizadas e ampliadas a outros cenários e grupos posteriormente.

Fonte: CARVALHO, 2017, p. 78). Adaptado.

Dessa forma, a metodologia deve estar alinhada à pesquisa que está sendo desenvolvida, visto que a inserção no contexto social dos sujeitos da pesquisa deve ocorrer de forma genuína.

Optamos ainda por utilizar alguns preceitos da pesquisa-ação, pois acreditamos que a interação entre os participantes da pesquisa é primordial para este trabalho, além de todos nós, participantes, sermos afetados diretamente por ela.

A pesquisa-ação e suas diversas variantes participativas, cooperativas, colaborativas são consideradas como fazendo parte da investigação qualitativa. Em metodologia da pesquisa-ação sempre é preciso problematizar o relacionamento que se estabelece entre a pesquisa (lado do dispositivo da investigação) e a esfera da ação composta de atores em situação a ser pesquisada (lado da possibilidade de mudança). Tal relacionamento é complexo, apresenta-se em diversas modalidades e possui vários graus de intensidade. No presente contexto, a noção de dispositivo remete ao conjunto de pesquisadores social e institucionalmente definidos e de conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos em uso nos projetos. Por sua vez, os atores remetem a indivíduos, instituições e

grupos dotados de uma capacidade de agir na situação considerada (THIOLLENT; OLIVEIRA, 2016, p. 357).

Assim, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa aprendem, pois discussões e reflexões são feitas a partir de um problema coletivo, de forma que todos adquirem novos conhecimentos. Os participantes passam então a colaborar com as ações propostas a partir da investigação desse problema coletivo, ou seja, o pesquisador ajuda e é ajudado por toda a comunidade em que a pesquisa se insere, contribuindo para a realidade de todos os envolvidos. Acreditamos, portanto, que nossa pesquisa dialoga com alguns pressupostos da investigação-ação, principalmente pelo seu teor coletivo.

Além disso, optamos por utilizar como metodologia de pesquisa a narrativa na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual, na ótica de Serodio e Prado (2015):

A pretensão de objetividade, racionalidade e neutralidade do pesquisador, desejável pela visão cartesiana de ciência que impera ainda sobre nossas produções têm uma direção diversa do percurso narrativo, que baseia-se em nossa subjetividade, sensibilidade, parcialidade na tomada de decisões. Assumimos a não imparcialidade, não neutralidade, (im)precisão, subjetividade de qualquer indivíduo (escritor ou leitor) e sabemos que podemos oferecer o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento de nossas experiências narradas em nossas pesquisas (p. 93).

Como o trabalho proposto de leitura literária seria realizado em uma perspectiva social e coletiva, dentro do espaço escolar, era fundamental entendermos a concepção bakhtiniana de pesquisa, que compreende as várias vozes que perpassam o texto. Além disso, como a pesquisadora foi participante da pesquisa, juntamente com os alunos, todos teriam voz durante os encontros, sustentando a ideia de que o discurso literário perpassa várias vozes. Bakhtin (2003) afirma que:

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (p.308).

A perspectiva bakhtiniana na pesquisa estaria mais presente nos encontros dialógicos com os alunos, a partir do cotejamento entre os textos produzidos por eles na pesquisa aplicada, o nosso referencial teórico e os autores com os quais

escolhemos dialogar; ou seja, no encontro das vozes na pesquisa, as interações verbais materializadas em narrativas dos participantes serão o nosso corpus de análise.

5. 2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, 1987, p. 52)

A pesquisa, em princípio, seria realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Vila Nova de Colares”, escola na qual a pesquisadora é efetiva desde 2020. A aplicabilidade da pesquisa aconteceria em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, no turno vespertino.

A escola está situada à rua Alfredo Galeno, no bairro Vila Nova de Colares – mesmo nome da escola em questão – no município da Serra, Espírito Santo. Há outras duas escolas de Ensino Fundamental próximas à instituição, porém, menores, além de escolas de educação infantil e até mesmo escolas particulares. O bairro possui padarias, igrejas de diversas denominações religiosas, lojas de todos os tipos, mercados pequenos etc. O bairro vizinho, Feu Rosa, possui supermercados e uma infraestrutura melhor, que acaba abastecendo os moradores de Vila Nova de Colares. O local é bastante periférico e o tráfico de drogas permeia a realidade dos alunos. Alguns deles, infelizmente, acabam envolvidos nessa situação.

Fotografia 1 – Vista da entrada da EEEFM “Vila Nova de Colares”



Fonte: Acervo Lohayne Gomes Mello – março/2020

A estrutura física da instituição é excelente. A escola é bem grande: possui térreo e o primeiro andar, uma quadra coberta e uma a céu aberto, pátio amplo, refeitório, sala de informática, sala multimídia, biblioteca ampla, auditório com capacidade para aproximadamente 450 pessoas (maior auditório das escolas estaduais do Espírito Santo), 16 salas de aula, sala dos professores, sala de estudos para uso de professores em planejamento, secretaria, sala de artes, laboratório de ciências, elevador para pessoas com deficiência (que atualmente está com defeito), cantina, estacionamento.

Fotografia 2 – Biblioteca da EEEFM “Vila Nova de Colares”



Fonte: Acervo Lohayne Gomes Mello – março/2020

Fotografia 3 – Auditório da EEEFM “Vila Nova de Colares”



Fonte: Acervo Lohayne Gomes Mello – março/2020

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 2011, p. 24)

Os participantes deste trabalho foram alunos de nono ano, do turno vespertino, da EEEFM “Vila Nova de Colares”, cuja faixa etária varia entre 13 e 16 anos.

A maior parte dos alunos mora nas adjacências da instituição, em locais periféricos e boa parte deles estuda na escola desde o sexto ano. É uma turma composta por 40 alunos bastante agitados e participativos.

O contato com a leitura literária por parte dos alunos se dá, praticamente, só na escola. As escolas estaduais, infelizmente, não contam com o(a) profissional bibliotecário(a), por isso, a biblioteca só é utilizada quando algum professor leva a turma até ela. É um espaço que fica trancado: a chave fica na secretaria da escola, e, quando um professor quer utilizá-lo, pega a chave na secretaria e devolve quando sair.

5.4 PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DE PESQUISA

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

(Paulo Freire, 2011, p. 24)

A prática de pesquisa ocorreria, no planejamento inicial, a partir de uma literatura de testemunho. O livro *O diário de Zlata* (1993), de Zlata Filipović seria utilizado como base para os encontros. Estes aconteceriam da seguinte forma: os alunos teriam acesso a essa obra literária por meio da professora pesquisadora. O livro em questão seria lido e dividido em capítulos para a prática de pesquisa. Juntamente com ele, outras obras que dialogam com a literatura de testemunho seriam cotejadas pela pesquisadora e pelos alunos. Essas obras seriam textos literários, músicas, produções audiovisuais etc. Após o livro em questão ser dividido, os alunos acessariam o texto na íntegra, juntamente com a outra obra relacionada. Os encontros deveriam ocorrer no horário de aula dos alunos, utilizando prioritariamente a biblioteca da escola, que é um ambiente próprio para leitura.

Durante os encontros, cada aluno teria acesso a um caderno, no qual descreveria sua experiência com a literatura de testemunho, faria anotações, produziria textos ou qualquer outra observação relacionada ao encontro da roda literária. Ao final de cada encontro, esse caderno seria recolhido pela pesquisadora, para que fosse utilizado no próximo encontro. Cada aluno teria o seu caderno, no qual registraria suas próprias experiências e, ao final da pesquisa, esse material seria utilizado para descrever essas experiências e ajudar na produção do material didático em forma de e-book.

No cronograma abaixo, será apresentada a organização inicial, antes do contexto pandêmico, das atividades que seriam desenvolvidas no percurso da pesquisa, o que deveria ocorrer em cada encontro. Pretendíamos realizar os encontros durante o segundo trimestre do ano letivo de 2020, de acordo com o planejamento a seguir:

Quadro 5 – Cronograma de organização das atividades

Encontro/duração	Atividade	Objetivo geral
1º encontro – 2 aulas (Abril/2020)	Apresentação do projeto de pesquisa aos participantes	Sensibilizar os participantes e a comunidade acadêmica para as práticas de leitura.
2º encontro – 2 aulas (Abril/2020)	Literatura de testemunho	Conhecer a literatura de testemunho e o livro <i>O diário de Zlata</i> .
3º encontro – 2 aulas (Maio/2020)	<i>O diário de Zlata</i> e a música	Cotejar <i>O diário de Zlata</i> com uma música de protesto.
4º encontro – 2 aulas (Maio/2020)	<i>O diário de Zlata</i> e o diário	Cotejar <i>O diário de Zlata</i> com o livro “O diário de Anne Frank”.
5º encontro – 2 aulas (Maio/2020)	<i>O diário de Zlata</i> e o conto	Cotejar “O diário de Zlata” com os contos do livro <i>Você vai voltar pra mim</i> , de Bernardo Kucinski.
6º encontro – 2 aulas (Junho/2020)	<i>O diário de Zlata</i> e a poesia	Cotejar “O diário de Zlata” com poemas que também foram produzidos em protesto à Ditadura Militar.
7º encontro – 2 aulas (Junho/2020)	<i>O diário de Zlata</i> e eu	Refletir sobre o que eu tenho a ver com a literatura de testemunho e como eu posso agir para que esses traumas não se repitam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Escolheríamos três desses encontros para que os alunos produzissem narrativas (relatos pessoais, crônicas ou memórias de leitura) sobre a experiência que tiveram ao lerem a Literatura de Testemunho.

Pretendíamos, desse modo, compreender a dimensão dessa vertente literária na educação básica, a partir das vozes dos alunos em diálogo com os nossos referenciais e objeto de pesquisa.

5.5 A PESQUISA NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.

(Paulo Freire, 1983, p. 104)

O plano original de intervenção era aplicar a pesquisa em uma turma de nono ano. No entanto, devido à crise sanitária que se iniciou em março de 2020 e, por consequência, à suspensão das aulas presenciais, esse planejamento mudou. Não foi possível ter essa vivência no ambiente escolar. Chegamos a pensar em aplicar de forma online, através de videochamadas com alguns alunos, mesmo não conseguindo fazer com uma turma toda. Contudo, essa ideia também não foi possível de ser executada.

O fato de a escola estar situada em um bairro periférico e de os alunos não terem acesso às tecnologias necessárias foi a causa principal da mudança de planos. Os alunos, em geral, não possuem computador em casa, nem mesmo celular – quando possuem, é uma única unidade para toda a família. Assim, além de fazer as atividades online com o celular, os alunos ainda tiveram que dividir esse aparelho com seus irmãos. Fazer videochamadas se tornou algo fora de uma logística possível para o público em questão.

Nossa pesquisa foi afetada fortemente pelas desigualdades sociais exacerbadas no contexto de pandemia, as quais se apresentaram desde a queda de renda dos pais desses alunos e outras questões atinentes à sua saúde e segurança em relação à proteção e prevenção no enfrentamento da COVID-19, até a pouca condição de acesso às plataformas digitais que dependiam de Internet paga.

Como todos nós fomos surpreendidos por novas relações sociais e pedagógicas, a partir do contexto pandêmico, não houve tempo para uma adequação nas escolas que suprisse esses desníveis e lacunas presentes nas atividades pedagógicas dirigidas aos alunos.

Somada a todo esse cenário desolador e inesperado, encontramos um ambiente político em nosso país de negacionismo e pouco preparo dos seus principais

gestores, nada favorável a esses cidadãos, que se viram excluídos em muitas dessas situações da vida social, a qual exigia condições mínimas para que fosse encarado o novo contexto⁶.

A solução que encontramos para dar continuidade ao produto educacional, que só ficou pronto em meio à crise sanitária, foi validar o caderno pedagógico com colegas de área, os nossos pares – professores de Língua Portuguesa, de modo a inspirá-los em novas práticas de leitura na escola. Falaremos sobre a validação no capítulo a seguir.

⁶ Jair Bolsonaro é o presidente do país, eleito com aproximadamente um terço de aprovação. O mundo inteiro está buscando soluções para frear a propagação do SARS-COV-19, que gerou uma pandemia, e investindo na produção e compra de vacinas de forma urgente. O então presidente recebeu uma proposta para comprar 70 milhões de doses e se negou a fazê-lo, afirmando que um “tratamento precoce” seria mais eficaz – o que foi comprovado que, além de não funcionar, prejudica a saúde dos pacientes, podendo levar à morte – levando, então, milhões de brasileiros ao óbito pela falta de imunização. Além disso, o país passou por quatro Ministros da Saúde nesse momento crítico, pois o chefe de Estado não concorda com as medidas de restrição orientadas pela Organização Mundial da Saúde (ficamos alguns meses sem ninguém ocupando o cargo em questão também). Essas medidas são de distanciamento social e isolamento em caso de sintomas de COVID – coisas que o dirigente do país é veementemente contra e incentiva a população a fazer exatamente o contrário. Dessa forma, boa parte da população brasileira, que é desfavorecida economicamente, não teve condições mínimas de encarar a crise sanitária, devido à má gestão social, econômica e política do atual gestor. No momento em que esta nota está sendo escrita, o Brasil ultrapassou a marca de 400 mil mortes por COVID-19.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

(Paulo Freire, 2011, p. 70)

De acordo com a CAPES (2013), o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que objetiva capacitar professores de Língua Portuguesa em todo o território nacional para a docência no Ensino Fundamental, de forma que a qualidade de ensino melhore cada vez mais. O objetivo do Profletras é:

[...] o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental; qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline; instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição (CAPES, 2013, n.p).

A produção acadêmica de um Mestrado Profissional se diferencia da do Mestrado Acadêmico. Este é focado na pesquisa básica, enquanto aquele na pesquisa aplicada. No Profletras, bem como nos demais Mestrados Profissionais, um produto educacional é necessariamente desenvolvido e, de acordo com a CAPES, esses produtos podem ser, por exemplo,

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc); protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino (sugestão de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.); material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); material interativo (jogos, kits e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2012, p. 3).

Além disso, o produto educacional deve passar por uma instância de validação. Dessa maneira, elaboramos um produto educacional em forma de *e-book*, apresentando a nossa proposta com a literatura de testemunho sob uma perspectiva que valorize a experiência de leitura no espaço escolar, por meio de rodas de leitura. Nele, a sistematização dos nossos encontros foi detalhada, a fim de auxiliar outros professores, de modo que o nosso produto educacional seja disponibilizado com sugestões pedagógicas para o trabalho com esse tipo de literatura na sala de aula do Ensino Fundamental II.

6.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

*lua à vista
brilhavas assim
sobre auschwitz?*

(Paulo Leminski, 1995, p. 78)

Como dito, em meio à crise sanitária, não foi possível aplicar o produto educacional com a turma de nono ano, que era a ideia inicial. Dessa forma, a solução que encontramos foi validá-lo com alguns colegas de área, professores de Língua Portuguesa.

A validação ocorreu em uma reunião via Google Meet no dia 14 de dezembro de 2020, às 19h. Alguns professores de Língua Portuguesa foram convidados com uma semana de antecedência, e tivemos uma participação de dez pessoas no total. Os participantes são professores em diversas escolas da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e em diversas prefeituras. A formação desses profissionais varia entre graduados, pós-graduados e mestres.

Foi explicado aos professores participantes que, infelizmente, por conta das aulas à distância devido à pandemia, não foi possível aplicar o produto, realizar os encontros com os alunos e ver os resultados da prática. Isso porque a situação social e financeira dos alunos, em geral, não permite que todos tenham celulares e computadores disponíveis – na realidade, a maioria não tem, e os que possuem celulares têm dificuldade de acesso à internet.

Foi falado também que pretendemos aplicar o produto assim que possível, com aulas regulares presenciais, de forma que nenhum aluno seja excluído do processo, mas isso só pode acontecer após o retorno às aulas presenciais de maneira regular, quando a crise sanitária não mais existir e não houver revezamento de turmas e uma necessidade de distanciamento no ambiente escolar.

Foi feita uma breve apresentação do produto educacional, na qual mostramos a sua estrutura geral e os encontros propostos, dando ênfase a um deles. O caderno pedagógico nasceu de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional

em Letras (Profletras) do Ifes, campus Vitória, intitulada “A experiência de leitura a partir da Literatura de Testemunho no Ensino Fundamental II”, situada na linha de pesquisa “Estudos Literários”, a partir da qual investigamos as potencialidades da leitura de Literatura de Testemunho na sala de aula e os seus possíveis desdobramentos no processo de formação de leitores na educação básica.

A partir do nosso diálogo teórico com autores representativos do campo da literatura, da educação e da Linguagem, pensamos em uma proposição prática para a leitura em sala de aula, ancorando-nos em textos críticos e teóricos que nos permitiram ampliar a nossa concepção do objeto que pesquisamos: a Literatura de Testemunho na escola básica.

Desse modo, conceitos como a “experiência” e o “testemunho na literatura” estarão presentes em todos os movimentos das práticas que aqui propomos, considerando, entretanto, que cada cenário de leitura e cada realidade escolar demandarão novas questões, novas propostas e novos olhares acerca da leitura na sala de aula do ensino fundamental.

Pensamos os nossos sete encontros em uma perspectiva pedagógica que convide os leitores a participarem ativamente das práticas propostas, seja pelo compartilhamento das suas visões de mundo e das suas narrativas, seja pela efetiva contribuição que podem dar com as suas contrapalavras e respostas a muitas provocações advindas dos textos testemunhais.

Portanto, o exercício dialógico e intertextual permeará as nossas sugestões de leitura, de modo a estimular os alunos a conhecerem um pouco mais do passado e das suas ligações com as nossas questões atuais, pelo contato com depoimentos, vídeos, narrativas e outras linguagens que possam valorizar ainda mais o testemunho na literatura.

Acreditamos que o contato com a literatura que enfatiza esses testemunhos das experiências históricas traumáticas contribuirá, certamente, para a formação de sujeitos mais sensíveis à dor do outro e às situações sociais que geram exclusão, desigualdades de oportunidades, dor, miséria e tantos outros cenários desoladores

que assolam o que há de humano em nós, brutalizando-nos e tirando a esperança e a luz das nossas existências.

Que desde cedo, os leitores possam se conectar também pela ficção com as histórias de tantos personagens que nos levam a uma reflexão crítica da vida e da sociedade em que vivemos as nossas relações, além de compreenderem um pouco mais o presente em que se localizam social e historicamente.

Ressaltamos que o nosso caderno pedagógico sugere alguns caminhos para a leitura literária na sala de aula, mas cada escola, cada professor e cada contexto em que o ato de ler aconteça é que deverão criar também os seus próprios percursos para o contato com a literatura de forma realmente significativa.

Após a apresentação do produto, das cores escolhidas e do design utilizado e, mais detalhadamente, de um dos encontros propostos – o segundo encontro – abrimos um espaço para que os professores fizessem sugestões, críticas e elogios. Todos os professores tiveram a oportunidade de contribuir.

Foi também enviado o link de um formulário online, feito na plataforma Google Forms, para que todos os professores respondessem após o encontro. Reiteramos aqui a opção de uma abordagem qualitativa da pesquisa, com alguns preceitos da pesquisa-ação e lembramos que esse tipo de abordagem pode mudar ao longo do processo. Por isso foi possível validar o produto, mesmo não tendo sido praticável a aplicação com os alunos.

A seguir, apresentaremos um quadro com as perguntas do formulário e as quatro respostas mais relevantes obtidas dos professores participantes. Alguns critérios foram usados para a escolha das respostas: priorizamos as mais completas e com explicações mais detalhadas sobre o que o professor participante achou do Produto Educacional, respostas que falam sobre as minúcias e particularidades do Caderno Pedagógico em questão, optando, assim, pela não utilização de respostas genéricas e repetitivas.

Quadro 6 – Validação do Produto Educacional

(continua)

Pergunta	Principais respostas ⁷
<p>Você considera os conteúdos dos encontros realizados durante o projeto importantes para o aprendizado?</p>	<p>1 - Sim. Trabalhar a literatura de testemunho é uma forma de não esquecer tudo de ruim que aconteceu no passado e, com isso, provocar reflexão para o contexto atual. Promover o diálogo dessa literatura com contos e com a poesia contribui ainda mais para o aprendizado dos estudantes. A escolha dos conteúdos reforça o caráter humanizador da literatura, além de melhor compreensão das questões sociais e suas relações com a sociedade.</p> <p>2 - Todo o conteúdo apresentado é de extremo valor para o desenvolvimento do /da aluno(a) como sujeitos históricos e sociais. Além disso, é a promoção da história que não pode ser apagada, como também não deve ser esquecida pela nossa sociedade.</p> <p>3 - Sim, porque penetram a vida a partir da literatura, fazendo com que os estudantes conheçam outros contextos (contextos reais, concretos). E, além da leitura, traz a proposta da escrita memorialística da vida dos discentes, valorizando as suas diversas realidades e experiências - transformando-as em história.</p> <p>4 - Os conteúdos são de extrema importância, visto que abordam questões do passado que sobrevivem até os dias atuais, de diferentes formas.</p>
<p>A apresentação do conteúdo e a organização das atividades foram claras para você?</p>	<p>1 - As atividades e a organização foram claras e objetivas, contribuindo para o planejamento e a execução da proposta pelo(a) professor(a) e alunos(as), bem como para o aprimoramento do professor(a) em relação ao assunto.</p> <p>2 - Sim, belo material, atrativo, de cores vivas e contrastantes. Bem bonito.</p> <p>3 - Sim, pois a organização dos encontros no produto educacional apresenta uma linguagem compreensível e concisa.</p> <p>4 - Foram compreendidos com clareza tanto os conteúdos quanto as atividades propostas.</p>

⁷ Optamos por preservar a identidade dos participantes e não os nomear. Utilizamos as respostas mais relevantes e as numeramos de 1 (um) a 4 (quatro), não focando nos participantes individualmente ou selecionando respostas de participantes específicos.

Quadro 6 – Validação do Produto Educacional

(continuação)

Pergunta	Principais respostas
As narrativas e textos literários apresentados nos encontros foram interessantes para você?	<p>1 - Sim, são muito interessantes. Foi uma escolha bastante assertiva os textos utilizados e o livro <i>O diário de Zlata</i>. Todo o material selecionado é de uma riqueza imensa para a temática trabalhada.</p> <p>2 - Sim, principalmente por propor diálogo do livro com outros textos, inclusive os de caráter multimodal: filmes, fotos, música, trailers, book trailers e contos. Ofertando aos estudantes diversos gêneros textuais, ampliando assim o repertório deles, sem falar na proposta de escrita que dá voz e vez às realidades de nossos estudantes.</p> <p>3 - Todos os textos são chamativos e com uma linguagem muito atual para os /as alunos (as) que terão contato com eles.</p> <p>4 - Muito interessante para expandir os conhecimentos dos alunos. Você escolheu gêneros variados para serem trabalhados em sala de aula, todos acessíveis para o desenvolvimento do trabalho do professor.</p>
De alguma forma os textos literários com os quais dialogamos são relevantes para trabalhar em sala de aula?	<p>1 - A literatura de testemunho, além de proporcionar o prazer estético, nos ajuda a contemplar de forma mais humana as diversas situações difíceis pelas quais várias pessoas passaram por estarem presentes em guerras ou conflitos.</p> <p>2 - Todos os textos são relevantes, uma vez que eles ora se chocarão com a realidade do(a) aluno(a), ora os(as) estudantes se sentirão representados pela narrativa apresentada.</p> <p>3 - Acredito que todos os textos selecionados são relevantes para serem trabalhados em sala de aula devido a sua função social. Além disso, os textos são propícios para o momento político em que vivemos.</p> <p>4 - São relevantes. Os textos literários utilizados contribuem para provocar sentimentos e sensações a respeito do comportamento humano e de sua condição de convívio e respeito a opiniões divergentes. Bem como sua relação social.</p>

Quadro 6 – Validação do Produto Educacional

(continuação)

Pergunta	Principais respostas
<p>Você utilizaria esse Produto Educacional em sua sala de aula? Justifique.</p>	<p>1 - Sim, pois potencializa o diálogo entre literatura e realidade - realidade essa muitas vezes contada apenas a partir da voz dos "vencedores", ignorando a voz dos "vencidos". Além de promover um trabalho reflexivo acerca da história ou de um contexto político, às vezes desconhecido pela massa e instigar atitudes responsivas dos estudantes, dando a eles o direito à palavra a partir do momento em que eles podem dividir suas experiências.</p> <p>2 - Utilizaria com certeza, pois possibilita ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de fatos históricos, políticos que deixaram tristes marcas individuais e coletivas, e promove um espaço para refletir sobre tais fatos, suas causas, consequências.</p> <p>3 - Com certeza usarei esse Produto Educacional para trabalhar com meus alunos, em parceria com os professores de História, porque não podemos permitir que todo esse contexto de guerra e de ditadura aconteça novamente ou caia no esquecimento.</p> <p>4 - Utilizaria o produto educacional, já que dialoga amplamente com a proposta enunciativa-discursiva da linguagem, promovendo o tempo todo o diálogo entre os gêneros e os sujeitos.</p>
<p>Você acredita que esse Produto Educacional vá contribuir com a leitura e a escrita na sala de aula?</p>	<p>1 - Sim. Acredito que os alunos, ao final da aplicação das atividades, vão sentir vontade de buscar e dialogar com outros textos que se referem à temática apresentada, contribuindo assim para outras leituras que se façam possíveis. Quanto à escrita, as atividades desenvolvidas vão aguçar o interesse pelo registro de memórias que contemplem o contexto atual.</p> <p>2 - Sim, gostei da proposta de escrita para que os estudantes entendam seus traumas como traumas, pois poucos reconhecem dessa forma, e seu contexto com um olhar mais crítico e político - ainda reconhecendo e resgatando memórias que, geralmente, a maioria esquece, ignora e correm o risco de reviver novamente contextos adversos.</p> <p>3 - Sim. O Produto é uma excelente ferramenta para o professor que deseja inovar em sua prática nas aulas de literatura. Com certeza vai contribuir para a formação de leitores críticos, além de estimular a escrita dos alunos, uma vez que eles se identificam muito com o gênero diário.</p> <p>4 - Sim, na medida em que traz reflexões pertinentes e envolventes que permitem o envolvimento com as vivências da alteridade e a consequente sensibilização do aluno.</p>

Quadro 6 – Validação do Produto Educacional

(conclusão)

Pergunta	Principais respostas
Em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), qual nota você atribuiria ao Produto Educacional que nós desenvolvemos? Justifique. ⁸	<p>1 - 10, por causa das muitas possibilidades de trabalho com outros gêneros discursivos que evidenciam a memória e o testemunho, além de sua flexibilidade para o uso em diversos ambientes/ séries/ etapas de ensino e o fato de potencializar um trabalho consistente em diálogo com o ensino de leitura literária e práticas de escrita que envolvem a realidade.</p> <p>2 - Eu avalio o Produto Educacional como 10, pela seleção dos textos literários e pela metodologia utilizada, que é de fácil entendimento. A diagramação também ficou muito aprazível. Parabéns a professora Lohayne por seu empenho e dedicação na elaboração deste trabalho maravilhoso que enriquecerá a prática de muitos professores.</p> <p>3 - Nota dez. O trabalho é atual, inovador e colabora na construção do sujeito enquanto ser histórico e social. Além disso, percebo claramente um caminho, por meio das atividades, com amplo diálogo entre passado e presente para a construção do novo e o não apagamento da história.</p> <p>4 - 10. Produto muito bem organizado, claro, com propostas atuais e que promovem a reflexão, o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível, de modo a permitir ao aluno a construção de sentidos em sua própria realidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da fala desses professores, podemos notar que a escola é bastante carente em relação a atividades dialógicas. Os professores participantes contribuíram com dicas de outros textos de testemunho também, que podem ser utilizados nos encontros. É importante ressaltar mais uma vez que o caderno pedagógico não tem a intenção de ser mais uma atividade pronta para uso em sala de aula, mas que ele é adaptável a cada realidade.

Podemos perceber, através das respostas, que promover a leitura em sala de aula ainda é um desafio a ser superado. E que a produção desse produto educacional vai contribuir e potencializar a leitura na escola, dando ao professor mais um recurso para isso.

⁸ Todas as notas atribuídas pelos participantes foram 10 (dez), por isso, mais uma vez, optamos por utilizar as respostas mais relevantes. Para conferência de todas as respostas obtidas, na íntegra, vide Apêndice C.

Uma das respostas para a pergunta "Você considera os conteúdos dos encontros realizados durante o projeto importantes para o aprendizado?" foi a seguinte:

Sim. Trabalhar a literatura de testemunho é uma forma de não esquecer tudo de ruim que aconteceu no passado e, com isso, provocar reflexão para o contexto atual. Promover o diálogo dessa literatura com contos e com a poesia contribui ainda mais para o aprendizado dos estudantes. A escolha dos conteúdos reforça o caráter humanizador da literatura, além de melhor compreensão das questões sociais e suas relações com a sociedade (PROFESSOR PARTICIPANTE 1).

Assim, podemos dizer que o objetivo de propor um trabalho com a literatura de testemunho foi atingido, pois enxergar o outro, não esquecer o passado e gerar essa consciência social deve ser parte da formação do aluno. A leitura do testemunho proporciona esse caráter humanizador da leitura, além de coletivizar o trauma para compreendermos de forma mais clara os processos históricos.

Já na pergunta "Você acredita que esse Produto Educacional vá contribuir com a leitura e a escrita na sala de aula?" tivemos a seguinte contribuição:

Sim. O Produto é uma excelente ferramenta para o professor que deseja inovar em sua prática nas aulas de literatura. Com certeza vai contribuir para a formação de leitores críticos, além de estimular a escrita dos alunos, uma vez que eles se identificam muito com o gênero diário (PROFESSOR PARTICIPANTE 2).

Contribuir para o processo de escrita do aluno é algo que, por vezes, torna-se difícil com os poucos recursos que nos são dados. Fazer com que essa escrita seja a partir de um olhar social e político é ainda mais difícil. Entretanto, Maria Teresa Andruetto afirma que:

Deve um escritor se ocupar do social, do político, em sua escrita? Deve um narrador escrever sobre a miséria, sobre a violência social, sobre a violação dos direitos? Sinceramente, creio que isso não é algo que deva nos preocupar. Deveríamos, sim, nos preocupar, todos e cada um dos que vivemos neste país, em aprender a ser homens e mulheres comprometidos, como homens e como mulheres, com nosso tempo e com nossa gente. A seguir, virá o que escrevemos. E isso que escrevemos terá a marca do que somos, porque, ainda que pareça uma obviedade, a pessoa que somos está antes do escritor que possamos vir a ser (ANDRUETTO, 2012, p. 76).

Assim, quando trabalhamos o testemunho na sala de aula, levamos o aluno a reflexões sobre a história, sobre a sociedade, sobre a vida. E quando isso tudo

começa a fazer parte de sua vida, a escrita passa a ser caracterizada como uma reflexão sobre as situações narradas na literatura. Além de contribuir para uma leitura responsiva, ajudamos a transformar a escrita dos alunos para que seja algo relevante social e politicamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou, como objetivo geral, analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II a partir da literatura de testemunho, oportunizando a formação de leitores críticos e que entendem sua agentividade em sua própria formação, na história e na sociedade. Infelizmente não foi possível fazer essa análise com os alunos, devido à crise sanitária e a todas as adversidades que ela gerou. Entretanto, colocamos em prática o Produto Educacional com professores de Língua Portuguesa, através de uma validação feita de forma remota, que se tornou palpável a partir de um formulário respondido por todos os participantes. Dessa forma, como o Produto Educacional em questão é direcionado a professores, concluímos o nosso objetivo de levar a literatura de testemunho para a sala de aula.

Não se produzem ações sobre testemunho na escola. A partir da constatação desse problema, que é o pouco investimento para a preservação e para o diálogo com a memória, consideramos tudo que o cenário da pesquisa trouxe, suas particularidades e suas especificidades. No início da pesquisa, conseguimos interagir o tempo todo com os participantes – alunos de nono ano – e posteriormente com os professores, na validação, consolidando assim a nossa escolha metodológica pautada em algumas particularidades da pesquisa-ação.

O Produto foi desenvolvido a partir das nossas leituras, que certamente ampliaram nossa visão desde o início da pesquisa, além da nossa experiência como docente no Ensino Fundamental II. Do diálogo com os pares à fundamentação teórica, nos dirigimos a campo. A sala de aula sempre nos apresenta desafios e problemas concretos que nos fazem pensar em objetos de pesquisa relacionados à leitura e à escrita. E isso não se perdeu em meio à pandemia. Ler literatura de testemunho é adentrar as experiências e os traumas do outro. As leituras feitas nos mostraram o quanto estamos suscetíveis a repetir a história quando não a conhecemos. As pessoas que passaram pelas mais diversas situações traumáticas – como guerras, ditaduras etc. – são pessoas comuns.

Outros objetivos também foram concretizados com a produção desse trabalho. Com o diálogo com os pares e os capítulos teóricos, conseguimos ampliar nossa visão e

nos aprofundar teoricamente em autores que foram basilares para a realização da pesquisa, realizando uma revisão de literatura em trabalhos que versaram sobre a nossa temática.

A própria definição de literatura de testemunho – aquela que surge através do trauma, segundo Seligmann-Silva (2008) – dialoga com o contexto político que estamos vivendo. Na perspectiva de Ginzburg (2011), o testemunho é a escrita que reverbera de um acontecimento histórico marcante, que é exatamente o que essa pandemia representa. Já Salgueiro (2012) afirma que cada trauma deve ser respeitado como único, e isso dialoga com a individualidade de cada brasileiro em um momento no qual tantas famílias têm sido afetadas, seja através da doença, da morte, do desemprego, da fome. Olhar por esse ângulo mostra o quanto nossos alunos estão sofrendo, por fazerem parte de uma questão social de extrema pobreza, pela falta de recursos e pela falta do olhar de quem deveria estar se preocupando com isso – os nossos governantes.

Zlata – a personagem nuclear da nossa proposta didática – tinha uma vida tranquila, de uma adolescente comum, assim como nossos alunos. O cenário político de seu país afetou a vida dela, de sua família e de milhões de pessoas que levavam uma vida normal. O contexto de guerra moldou a vida dela e sua visão sobre o mundo de forma irreversível. E ela escolheu narrar esse percurso, com todos os percalços para que hoje nós pudéssemos ler e não permitir que isso se repita. Assim como Zlata, estamos vivendo um acontecimento histórico.

Da mesma forma, Benjamin (1994) nos mostra que nossas vivências devem ser narradas, para que essa experiência sirva de lição para as próximas gerações. Pensar nisso e não fazer um paralelo com a situação política na qual nos encontramos no Brasil hoje é impossível. Com o atual governo, os nossos alunos foram excluídos do contexto escolar, sem nenhum plano de transição. Passaram pela experiência de uma situação traumática e desesperadora.

Acreditamos que a leitura é parte importante da formação humana. Propor um caderno pedagógico para professores que trabalhasse a leitura e o olhar crítico do aluno, dando a oportunidade de refletir sobre os problemas sociais, rever a história e

adaptar às diversas idades foi um desafio. Mas chegamos aqui com a certeza de que de concluímos mais um objetivo, construindo estratégias de incentivo à leitura.

Com o caderno pedagógico foi possível construir um projeto com rodas de leitura que traz aos professores possibilidades de ampliação de estratégias de incentivo à leitura a partir da literatura de testemunho. Os textos utilizados são de gêneros diversos e falam das experiências traumáticas vividas por diversas pessoas, mostrando que precisamos olhar para a história e não permitir que ela se repita. Foi possível deixar clara a importância de narrar, para que as memórias não se apaguem e que nós, sociedade, não esqueçamos o que vivemos e como chegamos até aqui. Através dessas leituras, oportunizamos a reflexão partindo das experiências e traumas de outras pessoas. E terminamos com mais uma certeza: a de termos produzido um material que pode auxiliar diversos professores nessa tarefa.

O fato é que o professor, principalmente da escola pública, é sobrecarregado e impedido, de diversas formas, de produzir esse tipo de conteúdo, seja por falta de tempo ou de incentivo. Existe a necessidade da formação do professor pesquisador, desde a formação inicial. No entanto, os espaços e tempos escolares no Brasil ainda não estão organizados por políticas públicas que favoreçam tal formação ao longo da vida desse profissional. E ter um material de apoio pode ser a porta de entrada para que os alunos tenham acesso a determinados conteúdos e consigam refletir historicamente e socialmente.

Quando falamos de experiência, à luz dos conceitos de Walter Benjamin (1994), falamos necessariamente da socialização do que foi vivido. E ter a oportunidade de validar isso com nossos pares foi algo muito especial. A validação do Produto Educacional com nossos colegas de área, professores do chão da escola pública, foi primordial. Saber que produzimos um material que unanimemente despertou a atenção e o desejo de ter em sala de aula nos dá a sensação de dever cumprido. E saber que todos os professores participaram com outras sugestões nos mostra que esse caminho é longo e que podemos buscar cada vez mais, através da leitura e da experiência, melhorar como professores. Porque nossos alunos merecem o melhor de nós.

Entendemos que o Produto Educacional produzido traz uma devolutiva social importante, tanto para a formação docente, como para a rede Estadual de ensino. Pensar nisso nos faz entender o conceito de nova barbárie que Benjamin (1994) aponta: para conseguirmos prosseguir com essa pesquisa e produção no atual contexto, renovamos diversas vezes nossa vontade de fazer a diferença.

Conforme indica o referencial teórico apontado pela pesquisa, a leitura e a escrita do testemunho transformam leitores. Fazem com que a leitura se torne cada vez mais crítica, criativa e responsiva. Através dela, os alunos têm a oportunidade de estabelecer relações dialógicas com suas próprias vidas, de refletir sobre os sujeitos sociais que eles são, sobre o contexto histórico e político no qual estão inseridos. Têm a oportunidade de olhar para o outro como gostariam de ser vistos.

Nosso foco foi, desde o início, narrar para não esquecer. Narrar para não ser silenciado. Narrar, para que não deixemos que os abusos sociais e políticos se repitam. Para não permitir que os traumas se perpetuem através das gerações. E seguimos com esse objetivo. Nas aulas e na vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 119-138.
- ANDRÉ DU RAP. *Sobrevivente André du Rap*, do Massacre do Carandiru. Coordenação editorial: Bruno Zeni. São Paulo: Labortexto, 2002.
- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura*, v. 1, p. 123-129, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1982.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*, v. 3, p. 235-263, 1995.
- CARVALHO, Letícia Queiroz. *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CHAVES, Priscila Monteiro; GHIGGI, Gomercindo; OURIQUE, João Luis Pereira. A dimensão política da leitura literária e a possibilidade da experiência estética em Walter Benjamin. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 13, n. 3, p. 599-619, 2018.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Comunicado nº 001/2012 – Área de Ensino. Critérios para APCN*. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Criterios_APCNs_Ensino.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). 19 abr. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FERREIRA, N. O. *Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula*. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Editora Companhia das Letras, 1993.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. LeBooks, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GHIGGI, Gomercindo; CHAVES, Priscila Monteiro; SCHNEIDER, Daniela da Cruz. A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. *Educação*, v. 41, n. 3, p. 437-445, 2018.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In: SALGUEIRO, Wilberth (Org.). *O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências*. Vitória: Edufes, 2011. p. 19-29.

HATLEY, James. *Suffering witness*. New York: State University of New York, 2000.

KUCINSKI, Bernardo. *Você vai voltar pra mim: e outros contos*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEVI, Primo. *É isto um homem?*. Tradução: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, Primo. *71 contos de Primo Levi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LEVI, Primo. *Mil sóis: poemas escolhidos*. Trad., apres. e org. de Maurício S. Dias. São Paulo: Todavia, 2019.

LIMA, Manoel Ricardo de. Três anotações para você ler com Benjamin. *Pernambuco*, Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco, n.

72, p. 14-15, 2012. Disponível em:

https://suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE_72_web.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

LISBOA, Márcia Ferreira. *O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOPES, Silvina Rodrigues. *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Chão da Feira, 2013.

MÍCCOLIS, Leila. *MPB: muita poesia brasileira*. Prefácio de José Ramos Tinhorão. Rio de Janeiro: Ed. Trote, 1982.

MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. O conceito de experiência, de Walter Benjamin, análogo às narrativas heróicas clássicas. *Letras Escreve*, v. 7, n. 3, p. 385-402, 2017.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

POLARI, Alex. *Camarim de prisioneiro*. São Paulo: Global, 1980.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere* [1953]. 2 vol. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22610>. Acesso em: 07 out. 2019.

SANCHES, Eduardo Oliveira. *Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin*. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. SANTOS, Paulo Guilhermino dos. *Sem saída: a impossibilidade da ficção e a necessidade do real em Quatro-Olhos, de Renato Pompeu*. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma- A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia clínica*, v. 20, n. 1, 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. O local do testemunho. *Revista Tempo e Argumento*, v. 2, n. 1, p. 3-20, 2010.

SENNÁ, Alecrides Jahne Raquel Castelo Branco dos. *Um número no Lager: repercussões e ressonâncias a partir da literatura da Shoah*. 2018. 140 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discurso bakhtiniano. IN PRADO *et al* (Orgs.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERRÃO, Raquel de Araújo. *Narrativa de si sob outras vozes silenciadas em: una sola muerte numerosa, de Nora Strejilevich*. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Programa de Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA FILHO, Manoel Avelino da. *(Trans)formação do leitor de romance ficcional no ambiente escolar*. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Proletras/CN) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOARES, Elenucia Severo. *A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental*. 149 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé-RS, 2017.

THIOLLENT, Michel; OLIVEIRA, Lídia. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. *CIAIQ 2016*, v. 3, p. 357-366, 2016.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura. Tradução: Caio Meira. In: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 73-94.

UYANIK, Maria dos Milagres Zeferino. *O romance policial e o diário de leitura em sala de aula: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes*. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos-RN, 2017.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO "VILA NOVA DE COLARES"

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, José Paulo de Andrade Gomes Lopes, diretor da EEEFM "Vila Nova de Colares", tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "A experiência de leitura a partir da Literatura de Testemunho no Ensino Fundamental II", sob responsabilidade da pesquisadora Lohaynne Gomes Mello na EEEFM "Vila Nova de Colares".

Serra, 06 de março de 2020.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Paulo de Andrade Gomes Lopes'.

Jose Paulo de Andrade Gomes Lopes
Diretor Escolar
Port. N° 1455-S de 28/12/2018
EEEFM VILA NOVA DE COLARES

José Paulo de Andrade Gomes Lopes
Diretor Escolar

Rua Alfredo Galeno, s/n - Vila Nova de Colares, Serra - ES, 29172-835
Telefone: (27) 3245-5657

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “A experiência de leitura a partir da Literatura de Testemunho no Ensino Fundamental II” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lohayne Gomes Mello. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas literárias e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo contribuir com a inclusão de leitores privados de visão e com a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II, por meio da leitura de obras literárias. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre a intencionalidade do trabalho pela pesquisadora. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que a minha participação é voluntária. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Vitória, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Quadro 7 – Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(continua)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>Você considera os conteúdos dos encontros realizados durante o projeto importantes para o aprendizado?</p>	<p>a) Todo o conteúdo apresentado é de extremo valor para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) como sujeitos históricos e sociais. Além disso, é a promoção da história que não pode ser apagada, como também não deve ser esquecida pela nossa sociedade.</p> <p>b) Muito importantes para não permitir que tantas barbaridades voltem a acontecer.</p> <p>c) Sim. Desafiador. Ótimo para despertar o protagonismo dos nossos estudantes!</p> <p>d) Sim, porque penetram a vida a partir da literatura, fazendo com que os estudantes conheçam outros contextos (contextos reais, concretos). E, além da leitura, traz a proposta da escrita memorialística da vida dos discentes, valorizando as suas diversas realidades e experiências - transformando-as em história.</p> <p>e) Muito importantes, pois raros são os momentos de reflexão sobre esse tema em sala de aula.</p> <p>f) Sim, muito importantes e relevantes.</p> <p>g) Sim. Os conteúdos abordados no projeto são de grande relevância social e muito importantes para a formação de leitores críticos.</p> <p>h) Sim. Trabalhar a literatura de testemunho é uma forma de não esquecer tudo de ruim que já aconteceu no passado e com isso provocar reflexão para o contexto atual. Promover o diálogo dessa literatura com contos e com a poesia contribui ainda mais para o aprendizado dos estudantes. A escolha dos conteúdos reforça o caráter humanizador da literatura, além de melhor compreensão das questões sociais e suas relações com a sociedade.</p> <p>i) Os conteúdos são de extrema importância, visto que abordam questões do passado que sobrevivem até os dias atuais, de diferentes formas.</p> <p>j) Os conteúdos que envolvem a literatura de testemunho apresentados no e-book são pertinentes para o aprendizado da leitura, da escrita e, também, fundamentais para a formação humana e social dos estudantes.</p>

Quadro 7 - Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(continuação)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>A apresentação do conteúdo e a organização das atividades foram claras para você?</p>	<p>a) As atividades e a organização foram claras e objetivas contribuindo para o planejamento e a execução da proposta pelo(a) professor(a) e alunos(as), bem como para o aprimoramento do(a) professor(a) em relação ao assunto.</p> <p>b) Sim.</p> <p>c) Sim. Muito bem planejadas.</p> <p>d) Sim. Muito claras e objetivas. E a organização das atividades propõe um trabalho docente exequível.</p> <p>e) Sim.</p> <p>f) Sim, belo material, atrativo, de cores vivas e contrastantes. Bem bonito.</p> <p>g) Sim. Todas as etapas do projeto foram muito bem organizadas e apresentadas de modo bastante claro.</p> <p>h) Foram compreendidos com clareza tanto os conteúdos quanto as atividades propostas.</p> <p>i) Muito claras.</p> <p>j) Sim, pois a organização dos encontros no produto educacional apresenta uma linguagem compreensível e concisa.</p>
<p>As narrativas e textos literários apresentadas nos encontros foram interessantes para você?</p>	<p>a) Todos os textos são chamativos e com uma linguagem muito atual para os(as) alunos(as) que terão contato com eles.</p> <p>b) Muito interessante para expandir os conhecimentos dos alunos. Você escolheu gêneros variados para serem trabalhados em sala de aula, todos acessíveis para o desenvolvimento do trabalho do professor.</p> <p>c) Sim. Despertou o desejo de trabalhá-los em sala de aula.</p> <p>d) Sim, principalmente por propor diálogo do livro com outros textos, inclusive os de caráter multimodal: filmes, fotos, música, trailers, book trailers e contos. Ofertando aos estudantes diversos gêneros textuais, ampliando assim o repertório deles, sem falar na proposta de escrita que dá voz e vez às realidades de nossos estudantes.</p> <p>e) Muito interessantes.</p> <p>f) Sim, a proposta traz textos que dialogam entre si e que são atrativos para os adolescentes.</p> <p>g) Sim. A seleção dos textos foi excelente.</p> <p>h) Sim, são muito interessantes. Foi uma escolha bastante assertiva os textos utilizados e o livro <i>O diário de Zlata</i>. Todo o material selecionado é de uma riqueza imensa para a temática trabalhada.</p> <p>i) Sim.</p> <p>j) A forma como os textos são apresentados nos encontros torna a leitura e a compreensão da literatura de testemunho interessantes e empáticas.</p>

Quadro 7 - Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(continuação)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>De alguma forma, os textos literários com os quais dialogamos são relevantes para trabalhar em sala de aula?</p>	<p>a) Todos os textos são relevantes, uma vez que eles ora se chocarão com a realidade do(a) aluno(a), ora os(as) estudantes se sentirão representados pela narrativa apresentada.</p> <p>b) Muito relevantes.</p> <p>c) Muito relevante! Necessário para o despertar dos alunos!</p> <p>d) Sim, porque de alguma forma apresentaremos aos estudantes contextos históricos que eles, na maioria das vezes, não conhecem e que são relevantes para memória de um povo, comunidade ou nação.</p> <p>e) Extremamente relevantes.</p> <p>f) Sim, a temática que discute é relevante e apresenta valor estético-literário.</p> <p>g) Acredito que todos os textos selecionados são relevantes para serem trabalhados em sala de aula devido a sua função social. Além disso, os textos são propícios para o momento político em que vivemos.</p> <p>h) São relevantes. Os textos literários utilizados contribuem para provocar sentimentos e sensações a respeito do comportamento humano e de sua condição de convívio e respeito a opiniões divergentes. Bem como sua relação social.</p> <p>i) Sim, já que trazem aspectos relevantes para a construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da capacidade de ler criticamente e de refletir sobre si mesmo e sobre o outro.</p> <p>j) A literatura de testemunho, além de proporcionar o prazer estético, nos ajuda a contemplar de forma mais humana as diversas situações difíceis pelas quais várias pessoas passaram por estarem presentes em guerras ou conflitos.</p>

Quadro 7 - Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(continuação)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>Você utilizaria esse Produto Educacional em sua sala de aula? Justifique.</p>	<p>a) Utilizaria o produto educacional, já que dialoga amplamente com a proposta enunciativo-discursiva da linguagem, promovendo o tempo todo o diálogo entre os gêneros e os sujeitos.</p> <p>b) Com certeza usarei esse Produto Educacional para trabalhar com meus alunos, em parceria com os professores de História, porque não podemos permitir que todo esse contexto de guerra e de ditadura aconteça novamente ou caia no esquecimento.</p> <p>c) Farei uso a partir deste produto.</p> <p>d) Sim, pois potencializa o diálogo entre literatura e realidade - realidade essa muitas vezes contada apenas a partir da voz dos "vencedores", ignorando a voz dos "vencidos". Além de promover um trabalho reflexivo acerca da história ou de um contexto político, às vezes desconhecido pela massa e instigar atitudes responsivas dos estudantes, dando a eles o direito à palavra a partir do momento que eles podem dividir suas experiências.</p> <p>e) Utilizaria com certeza, pois possibilita ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de fatos históricos, políticos que deixaram tristes marcas individuais e coletivas, e promove um espaço para refletir sobre tais fatos, suas causas, consequências.</p> <p>f) Sim. Achei a proposta muito bem elaborada, esteticamente atrativa e de temática relevante.</p> <p>g) Eu utilizaria o Produto Educacional em minhas aulas, pois apresenta uma seleção de textos maravilhosa e criativa. Acredito também que meus alunos se interessariam muito pela temática.</p> <p>h) Trabalho com 6º ano e com o Ensino Médio. Trabalharia perfeitamente com esse produto com os alunos do Ensino Médio.</p> <p>i) Com certeza. É um material muito bem organizado e claro, que tem grande potencial de envolver os alunos, e seu conteúdo é de grande importância para debate e reflexão em sala de aula.</p> <p>j) Sim. Seria valorosa a utilização das atividades de linguagem propostas no produto educacional.</p>

Quadro 7 - Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(continuação)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>Você acredita que esse Produto Educacional vá contribuir com a leitura e a escrita na sala de aula?</p>	<p>a) O produto educacional contribuirá com a leitura e a escrita, uma vez que ele articula amplamente com diversos gêneros, além de propor atividades de escrita que vão além de decodificação do texto e fichas de leitura.</p> <p>b) As propostas do caderno pedagógico contribuirão muito com a leitura e a escrita em sala de aula. É um incentivo para que os alunos busquem novas leituras a partir das sugeridas no caderno.</p> <p>c) Sim. Excelente contribuição.</p> <p>d) Sim, gostei da proposta de escrita para que os estudantes entendam suas tramas como traumas, pois pouco reconhecem dessa forma, e seu contexto com um olhar mais crítico e político - ainda reconhecendo/ resgatando memórias que, geralmente, a maioria esquece, ignora e correm o risco de reviver novamente contextos adversos.</p> <p>e) Sim, a partir da dinâmica dos encontros, os alunos se sentirão motivados a buscar mais sobre o tema e a se expressarem por meio da escrita.</p> <p>f) Acredito que sim.</p> <p>g) Sim. O Produto é uma excelente ferramenta para o professor que deseja inovar em sua prática nas aulas de literatura. Com certeza vai contribuir para a formação de leitores críticos, além de estimular a escrita dos alunos, uma vez que eles se identificam muito com o gênero diário.</p> <p>h) Sim. Acredito que os alunos, ao final da aplicação das atividades, vão sentir vontade de buscarem e dialogarem com outros textos que se referem à temática apresentada, contribuindo assim para outras leituras que se façam possíveis. Quanto à escrita, as atividades desenvolvidas vão aguçar o interesse pelo registro de memórias que contemplem o contexto atual.</p> <p>i) Sim, na medida em que traz reflexões pertinentes e envolventes que permitem o envolvimento com as vivências da alteridade e a consequente sensibilização do aluno.</p> <p>j) Sim. Contribuirá muito para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula.</p>

Quadro 2 - Validação do Produto Educacional com todas as respostas obtidas na íntegra

(conclusão)

Pergunta	Todas as respostas na íntegra
<p>Em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), qual nota você atribuiria ao Produto Educacional que nós desenvolvemos? Justifique.</p>	<p>a) Nota dez. O trabalho é atual, inovador e colabora na construção do sujeito enquanto ser histórico e social. Além disso, percebo claramente um caminho, por meio das atividades, com amplo diálogo entre passado e presente para a construção do novo e o não apagamento da história .</p> <p>b) 10!! Está perfeito! Muito bem elaborado, organizado, a diagramação ficou linda, oferece novas formas de se trabalhar a leitura em sala de aula, estimula o gosto dos alunos pela leitura! É uma proposta de trabalho enriquecedora! Parabéns!!</p> <p>c) 10.</p> <p>d) 10, por causa das muitas possibilidades de trabalho com outros gêneros discursivos que evidenciam a memória e o testemunho, além de sua flexibilidade para o uso em diversos ambientes/séries/etapas de ensino e o fato de potencializar um trabalho consistente em diálogo com o ensino de leitura literária e práticas de escrita que envolvem a realidade.</p> <p>e) 10. O material é claro, objetivo, bem organizado, a temática é de grande relevância para ser levada à sala de aula e o diálogo com outros gêneros enriqueceu o produto.</p> <p>f) Eu atribuo nota dez. É claro que nossos trabalhos sempre podem evoluir, mas achei a proposta inicial bastante rica, tanto do ponto de vista ético, quanto do estético e do cognitivo.</p> <p>g) Eu avalio o Produto Educacional como 10, pela seleção dos textos literários e pela metodologia utilizada, que é de fácil entendimento. A diagramação também ficou muito agradável. Parabéns a professora Lohayne por seu empenho e dedicação na elaboração deste trabalho maravilhoso que enriquecerá a prática de muitos professores.</p> <p>h) Eu daria nota 10, pois todo o material apresenta-se muito bem organizado, com proposta de atividades plausíveis e compreensíveis. Parabéns pelo excelente trabalho!</p> <p>i) 10. Produto muito bem organizado, claro, com propostas atuais e que promovem a reflexão, o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível, de modo a permitir ao aluno a construção de sentidos em sua própria realidade.</p> <p>j) 10, pelas inúmeras qualidades do e-book, dentre elas as possibilidades de trabalho de leitura e escrita.</p>

Fonte: elaborado pela autora, a partir da coleta das respostas do formulário.