



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

Álison Silva Pereira

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE
“O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS”**

Uberaba – MG
2020

ÁLISON SILVA PEREIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE
“O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Linha de Pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mario Karwoski

Uberaba – MG
2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P489e Pereira, Álison Silva
 Estratégias de leitura de "O diário de Anne Frank em quadrinhos" /
Álison Silva Pereira. -- 2020.
 99 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Livros e leitura na literatura. 3. Histórias em quadrinhos na educação. 4. Ensino fundamental. I. Karwoski, Acir Mário. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

ÁLISON SILVA PEREIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE
“O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Linha de Pesquisa: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof. Dr. Acir Mario Karwoski
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM - Uberaba

Prof.1: Dra. Fani Miranda Tabak
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM - Uberaba

Prof. 2: Dr. Caio Ricardo Bona Moreira
Instituição: Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – União da Vitória - Paraná

Uberaba, 28 de agosto de 2020.

ÁLISON SILVA PEREIRA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE “O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS”

Dissertação apresentada ao Programa e Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Uberaba/MG, 28 de agosto de 2020

Banca Examinadora:

Professor Dr. Acir Mário Karwoski – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Professora Dr^a Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Professor Dr. Caio Ricardo Bona Moreira
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – União da Vitória – PR

Documento assinado eletronicamente por ACIR MARIO KARWOSKI, Coordenador(a) do Programa de Mestrado Profissional em Letras, em 02/09/2020, às 20:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de](#)



28 de dezembro de 2017.



Documento assinado eletronicamente por FANI MIRANDA TABAK, Professor do Magistério Superior, em 03/09/2020, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por Caio Ricardo Bona Moreira, Usuário Externo, em 05/09/2020, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0391356 e o código CRC 0C8F62C2.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Lúcia, motivadores fiéis e constantes da minha jornada de estudos, pelas palavras de incentivo, pela companhia amorosa, pelos conselhos pertinentes e pela forma como conduziram minha formação pessoal e educacional. Respeito e gratidão pela oportunidade.

Ao querido e competente Prof. Dr. Acir Mario Karwoski, orientador do meu trabalho de dissertação, pela dedicação e solicitude com que sempre realizou as minhas orientações, oferecendo-me a possibilidade de trilhar com mais segurança os caminhos necessários para essa produção.

À Prof. Dra. Fani Miranda Tabak, pelas brilhantes aulas ministradas durante o curso de Mestrado e pela sua gentileza, carinho e atenção ao se dispor para a contribuição dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Caio Ricardo Bona Moreira, pela presteza em contribuir com a pesquisa, oportunizando ricas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, por contribuírem na busca pelo conhecimento nesse processo de aprimoramento profissional.

Ao meu grande amigo Rogério, irmão de alma, que esteve presente em todos os momentos deste processo, sempre com incentivos e se dispondo a me socorrer nas horas mais incertas.

Ao querido amigo Leandro, participante ativo em todos os devaneios e sonhos até aqui, pelas palavras amigas e companheirismo irrestrito.

Aos amigos e amigas, velhos e novos, pelo carinho, apoio e paciência.

Paz na Terra. Que todos os seres prosperem.

Na verdade, sou aquilo que um filme romântico representa para um pensador profundo – uma simples diversão, um interlúdio cômico, algo a ser logo esquecido: o que não é ruim, mas que também não é particularmente bom.

Anne Frank, agosto de 1944.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo discutir aportes teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de atividades de intervenção em sala de aula com práticas de leitura literária, interpretação e produção de texto a partir da obra **O diário de Anne Frank**, adaptação em História em Quadrinhos (HQ). Foi proposta, nesse trabalho, a mediação da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, planejada e desenvolvida a partir de discussões acerca do letramento literário e estratégias de leitura no ambiente escolar, cujos estudos, acredita-se, podem oferecer grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem. O estudo apoiou-se em Candido (1995), para defesa do direito do ser humano à literatura na contemporaneidade, e em Soares (2004, 2005), Kleiman (1995, 2005), Zilberman (2008), Solé (1998) e Cosson (2009), para a reflexão sobre as práticas do letramento literário e suas implicações no processo de aquisição da escrita, bem como a importância das estratégias de leitura na escola. Na abordagem das HQ em sala de aula e suas implicações teóricas, abordaram-se os estudos pautados em Eisner (1995, 2005), Ramos (2010) e Vergueiro (2010). Para as discussões sobre a Literatura de Testemunho, bem como o papel da escrita testemunhal nas aulas de Língua Portuguesa, observaram-se as considerações de Bosi (1995) e Seligmann-Silva (2005, 2007, 2010). Dessa maneira, buscou-se investigar a possibilidade de levar os alunos a demonstrarem maior interesse pela leitura de textos literários.

Palavras-chaves: Estratégias. Leitura. Literatura. Quadrinhos.

ABSTRACT

The present dissertation aims to discuss theoretical contributions and the development of activities for a classroom intervention with practices of literary reading, interpretation and text production based on the work **The diary of Anne Frank**, adaptation for a Comic Book. In this work, it was proposed the mediation of literary reading in the Portuguese Language classes in High School, planned and developed from discussions about literary literacy and reading strategies in the school environment, whose studies can probably have a great contribution to the teaching and learning process. The study was based on Candido (1995) to defend the right of the human being to literature in contemporary times, and in Soares (2004, 2005), Kleiman (1995, 2005), Zilberman (2008), Solé (1998) and Cosson (2009), for observing literary literacy practices and its implications in the process of writing acquisition, as well as the importance of reading strategies in school. In the approach of comics in the classroom and their theoretical implications, we addressed the studies based on Eisner (1995, 2005), Ramos (2010) and Vergueiro (2010). For the discussions on the Literature of Testimony, as well as the role of witness writing in Portuguese language classes, the considerations of Bosi (1995) e Seligmann-Silva (2005, 2007, 2010) were observed. Thus, we sought to investigate the possibility of leading students to show greater interest in reading literary texts.

Keywords: Strategies. Reading. Literature. Comics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anne Frank	40
Figura 2 – Anne Frank e seu diário.....	44
Figura 3 – Relação de Anne com seu pai.....	45
Figura 4 – Anne Frank demonstrando seu desprezo pela mãe	46
Figura 5 – Anne Frank e Peter Van Pels	47
Figura 6 – O beijo	47
Figura 7 – Nazistas no poder.....	48
Figura 8 – Hitler com seus aliados.....	49
Figura 9 – Feminismo defendido por Anne Frank.....	50
Figura 10 – Balões em o Diário de Anne Frank em HQ.....	54
Figura 11 – Representação de sentimentos através dos balões	55
Figura 12 – Representação da passagem no tempo em HQ	56
Figura 13 – Onomatopeias em o Diário de Anne Frank em HQ	58
Figura 14 – Representação de legendas em HQ	59
Figura 15 – Imagens do Holocausto – Segunda Guerra Mundial.....	63
Figura 16 - Carta original de Isabele Fodor	64
Figura 17 – Útimo cartão postal de Bracha Igaz	65
Figura 18 – Carta de Bracha Igaz ao marido	66
Figura 19 – Susan e Lili	67
Figura 20 – Cartão postal de Susan e Lili	67
Figura 21 – Quadrinhos para análise e preenchimento	71
Figura 22 – Quadrinhos com balões preenchidos.....	72
Figura 23 – Tipos de balões	73
Figura 24 – Quadros e vinhetas	73
Figura 25 – Legendas.....	74
Figura 26 – Modelo de Onomatopeias.....	75
Figura 27 – Adolescentes	79
Figura 28 – Anne e o entusiasmo pelo diário	81
Figura 29 – Anne e o amor pelo por Kitty	82
Figura 30 – Amor por Kitty.....	83
Figura 31 – Relacionamento de Anne Frank e sua mãe.....	84

Figura 32 – Anne Frank e seu pai.....	85
Figura 33 – Grito de socorro	86
Figura 34 – Feminismo	87
Figura 35 – Texto I – Reportagem.....	88
Figura 36 – Imagem sobre o machismo	90
Figura 37 – Tirinha sobre machismo	91
Figura 38 – <i>Selfies</i> no Memorial do Holocausto	92
Figura 39 – <i>Selfies</i> no Memorial do Holocausto (2).....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro momento: atividades sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto	62
Quadro 2 – Segundo momento: apresentação da obra.....	69
Quadro 3 – Terceiro momento: leitura da obra e atividades reflexivas	77
Quadro 4 – Quarto momento: leitura e reflexão – atividades relacionadas	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
HQ	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PISA	PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
PROLER	PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	18
1.1 LEITURA E LITERATURA NA BNCC.....	18
1.2 A LITERATURA COMO DIREITO DO SER HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A CONTEMPORANEIDADE	22
1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTES ESCOLAR	26
1.4 ESTRATÉGIAS PARA LEITURA NA ESCOLA.....	30
2 ANNE FRANK, O HOLOCAUSTO E A LITERATURA DE TESTEMUNHO.....	34
2.1 O HOLOCAUSTO.....	34
2.4 LITERATURA DE TESTEMUNHO	35
2.2 QUEM FOI ANNE FRANK?.....	39
2.3 O DIÁRIO DE ANNE FRANK – ASPECTOS DA ESCRITA	42
3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – DA SUA CONSTITUIÇÃO À UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA	52
3.1 ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS COMPONDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	52
3.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	60
4 A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DE COSSON.....	61
4.1 PRIMEIRO MOMENTO: MOTIVAÇÃO – DISCUSSÕES ACERCA DO HOLOCAUSTO E NAZISMO	62
4.1.1 Quadro de imagens do Holocausto	62
4.1.2 Correspondências enviadas por vítimas do Holocausto aos seus familiares durante a Guerra	63
4.1.3 Atividade oral	68
4.1.4 Atividade escrita.....	69
4.2 SEGUNDO MOMENTO: INTRODUÇÃO – CONHECENDO O DIÁRIO DE ANNE FRANK	69

4.2.1 Apresentação da obra.....	70
4.2.2 Aspectos composicionais das HQ.....	70
4.2.3 Diário de leitura	75
4.3 TERCEIRO MOMENTO: LEITURA E REFLEXÃO – LEITURA DA OBRA COM INTERVENÇÕES ACERCA DOS TEMAS ABORDADOS	76
4.3.1 Exibição do filme “Escritores da Liberdade”.....	77
4.3.2 Atividade oral	78
4.3.3 Abordagem do tema “adolescência”	78
4.4 QUARTO MOMENTO: LEITURA E REFLEXÃO – ATIVIDADES SOBRE TEMAS ABORDADOS NA OBRA	79
4.4.1 Relação de Anne Frank com o diário – Kitty	80
4.4.2 Relacionamento com os pais	84
4.4.3 Feminismo	87
4.4.4 Respeito às vítimas	91
4.4.5 Amostra de encerramento.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos em época de *Netflix, Youtube, WhatsApp, Facebook, Instagram* e outras redes e mídias sociais, às quais a maioria dos jovens estão conectados por longos períodos, em muitos casos, disponibilizando mais tempo a seus refúgios virtuais do que à vida real. Quando se está imerso no mundo digital, é comum perder a noção do tempo e deixar mesmo tarefas essenciais de lado. Neste contexto, não tem sido tarefa fácil criar atrativos no meio escolar de modo a formar leitores competentes, capazes de realizar leituras e, de alguma forma, contextualizá-las à sua realidade no cotidiano.

Como maneira de fomentar a formação de leitores, alguns projetos de incentivo à leitura têm se destacado, como é o exemplo do Instituto Pró-livro. Criado em 2006, o instituto é resultado de estudos e articulações entre governo e entidades representantes de fomento à leitura, constituindo-se uma resposta institucional à preocupação de especialistas dos segmentos público e privado das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro. O projeto concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover a competência leitora, os hábitos de leitura e o acesso aos livros. A proposta é desenvolver atividades por meio da execução direta de programas, projetos e planos de ação, apoiando os programas selecionados por meio de financiamento, repasses e doações.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) consiste num projeto nacional de apoio à formação de leitores que merece destaque. O PROLER tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, possibilitando condições de acesso a práticas associadas com outras expressões culturais e propiciando o acesso a materiais escritos, como forma de abrir novos espaços de integração às práticas que incentivem a formação de novos leitores. O programa atua por meio de uma rede de Comitês sediados em prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas que se dedicam a estabelecer diretrizes que consolidem ações e planos na área do livro e da leitura, fomentando ações de fortalecimento deste programa.

Apesar dos esforços de projetos como os expostos acima, além das ações que as escolas direcionam para a formação de leitores, o Brasil tem demonstrado baixo índice de desenvolvimento nas avaliações externas quanto à realidade das escolas públicas. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ e do Programa Internacional de

¹IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Avaliação de Estudantes (PISA)², constata esta circunstância. Os últimos dados do PISA realizado em 2018, por exemplo, indicam que, entre 70 países avaliados, o Brasil ocupa o 60º lugar, com 413 pontos em leitura.

Estes dados mostram que os alunos manifestam grandes dificuldades no desenvolvimento das competências leitoras e compreensão de textos. Um agravante neste cenário está em que, historicamente, as aulas de Língua Portuguesa foram voltadas ao ensino da gramática, utilizando o texto como pretexto para o ensino de regras, não levando em consideração a compreensão daquilo que se lê.

Diante desta problemática, faz-se necessário pensar no efetivo desenvolvimento das competências leitoras, a partir do papel do professor mediador neste processo. De acordo com Petit (2008), a mediação tem um papel fundamental no processo de leitura, sendo que este sujeito mediador pode “contaminar” as outras pessoas com a paixão pela leitura. Para a escritora “esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou um político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos.” (PETIT, 2008, p. 111).

Como caminho para o uso de estratégias de leitura que possam contribuir para a formação de leitores, toma-se como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação. No que se refere à compreensão leitora,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71).

Assim, o foco das ações destinadas ao processo de leitura é voltado para a mobilização de conhecimento que garanta ao aluno interpretar e compreender o texto, isto é, a atenção passa a ser dada efetivamente ao processo de apropriação e construção de sentidos para o texto, explorando os significados e realizando leituras que possam alcançar conhecimentos mais profundos.

²PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, Matemática e Ciências.

Na escola, o professor se depara com o mesmo objetivo proposto de sempre, de que é preciso formar leitores. Porém, a situação continua quase invariavelmente a mesma: os alunos apresentam grandes dificuldades em interpretar e apreender sentido naquilo que é lido. Em meio a esse cenário cabe indagar: Que tipo de leitor realmente queremos formar? O leitor que consegue apreciar e, de fato, apreender sentido de um texto, ou o leitor que apenas decodifica para responder questionários? Que estratégias podem ser utilizadas para o desenvolvimento das capacidades do aluno no processo de leitura?

Pensando nas oportunidades a serem oferecidas aos alunos como procedimento de leitura, esta proposta de intervenção propõe caminhos por meio dos quais sejam motivados à leitura de obras literárias, pois, como ressalta Zilberman (2008, p. 17), “a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história”.

Considerando a busca por ferramentas que possam contribuir neste processo de formação, é imprescindível pensar nos leitores como peças fundamentais deste trabalho, pois, todos são, de alguma forma, transformados pelas leituras que realizam. Colomer (2007, p. 96), enfatiza a busca do leitor por algo intencional na obra literária que lê, afirmando que “a leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto as modificações nas expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória”. A leitura passa a ser vista como uma busca intencional de significados por parte do leitor, uma vez que seu envolvimento com o texto vai além que apenas um ato de interlocução. É possível proporcionar a esse leitor um sentido, sendo que este não é oferecido apenas pelo texto, mas criado a partir do contato com as experiências vividas por ele.

Assim compreendido, observa-se a necessidade de uma incursão nas teorias literárias a fim de evidenciar alguns pressupostos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando o Ensino Fundamental em relação à compreensão que se tem do ensino da literatura, amalgamando teoria e prática. Nesse sentido, o que se busca é encontrar formas e métodos eficazes na orientação dos trabalhos, que resultem na formação de leitores capazes de ler diversos textos, além de compreender e apreciar as obras literárias.

Diante desse contexto, decidimos inserir a adaptação de uma obra literária em Histórias em Quadrinhos (HQ) pois, além de aproveitar uma linguagem já utilizada no ambiente escolar, teremos a oportunidade de observar a utilização de imagem e texto em HQ, como forma de representação dos sentidos e significados em obras adaptadas.

Surgida da necessidade de aumentar as vendas de Histórias em Quadrinhos (HQ), a quadrinização literária consiste numa prática que compreende a adaptação de obras da literatura para a linguagem dos quadrinhos. Formada pelos mesmos elementos gráficos que os quadrinhos tradicionais, as adaptações tornam a leitura mais agradável e permitem ao leitor melhor assimilação do conteúdo tratado, através da facilitação proporcionada pela linguagem icônica. A partir do momento em que a educação permitiu a inserção dos quadrinhos em sala de aula como material paradidático, a transposição de cânones da literatura para a linguagem sequencial mostrou-se forte aliada também no ensino de literatura.

Assim como nas obras originais, as adaptações permitem ao professor trabalhar com diversas possibilidades de interpretação de uma mesma obra. Por isso, entre as inúmeras possibilidades de utilização do meio, cabe ao educador procurar a melhor estratégia para cada caso, combinando, dessa forma, as especificidades do conteúdo que será trabalhado com o tema abordado pela história e a característica pertinente a cada estudante.

Ao considerar a literatura em quadrinhos como um possível material de apoio às aulas de literatura e até mesmo em outras disciplinas/áreas do conhecimento, o professor deve buscar conhecer se todos os efeitos linguísticos, visuais e icônicos trabalhados nesse tipo de literatura são válidos no processo de aprendizagem o qual almeja alcançar.

O emprego das adaptações no ensino proporciona ao aluno o primeiro contato com a obra, abrindo caminho para a utilização do texto original como objetivo de apoio e, mais tarde, a leitura completa da obra, consolidando-se como um processo gradativo, garantindo assim, a sobrevivência da obra literária em questão.

Além disso, propomos o desenvolvimento de uma intervenção didática que considere a perspectiva histórica do gênero em questão, inclusive seus aspectos de estrutura e conteúdo. Para tanto, analisamos uma adaptação em formato quadrinizado, publicada em 2017, da obra **O diário de Anne Frank**, publicação de 2012, considerando o seu valor estético e de reinterpretação do texto literário.

É importante considerar que tomamos o texto de Anne Frank como material literário, levando em consideração a inserção desta obra na Literatura de Testemunho, entendida como uma forma de recriação de mundos baseados em experiências memorialísticas de sujeitos que testemunharam, de algum modo, um evento histórico. Narrar o testemunho é reconstruir mundos criados pelo autor, no qual o testemunho é representado por relatos traumáticos, os quais levantam questões ao dar voz às narrativas de minorias. Márcio Seligmann-Silva (1998, p. 10) destaca em seu trabalho que o testemunho não deve ser entendido como a realidade pura

e simples, considerando que nesse gênero a obra deve ser vista tradicionalmente como a representação de uma cena. O autor ainda acrescenta que, ao se tratar de testemunho de fatos violentos, a compreensão nunca deve ser realizada apenas como uma descrição realista do fato ocorrido. O testemunho sempre convive com um paradoxo, isto é, a ideia de representar o que aconteceu e, ao mesmo tempo, afirmar que o que aconteceu não faz parte do narrável, pois de fato, o que está implícito e os silêncios significam muito mais.

Em **O diário de Anne Frank**, obra em que se testemunha o Holocausto do ponto de vista de uma jovem judia que detalha sua vida e de sua família em um esconderijo na Holanda, podemos observar o registro em primeira pessoa. O diário servia para Anne Frank como uma espécie de confidente, em que ela contava fatos do seu cotidiano, como brigas em família, presentes de aniversário, descobertas amorosas, além de segredar suas angústias, medos e sofrimento que passava devido à guerra. Observamos, pelo testemunho da jovem, as mudanças de sua vida, seu amadurecimento, transitando da infância para a adolescência, e também os terrores enfrentados pelo povo judeu, espoliado na guerra bárbara. Esse caderno simples de Anne Frank tornou-se um registro histórico importante, sendo publicado em diversos países, e lembrado desde então.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 LEITURA E LITERATURA NA BNCC

Em todo o país é possível constatar as dificuldades dos alunos em relação à leitura quando se observam, por exemplo, as práticas de atividades que exigem o significado de simples comandos do dia a dia em sala de aula. Prova disso são os resultados das avaliações externas em larga escala sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Como já citado anteriormente, estes diagnósticos indicam uma precariedade da educação por meio dos índices de desempenho dos estudantes.

Com base no que foi previsto como orientações norteadoras para o modelo educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em dezembro de 2017, o Governo Federal lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Tal medida propõe repensar a educação brasileira em nível estrutural, movimentando diversos segmentos da sociedade: professores da educação básica, especialistas e pesquisadores.

Como forma de oferecer subsídios para o efetivo desenvolvimento dos alunos no processo de formação de leitores, a BNCC refere-se à compreensão leitora como “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71). Esse trabalho interativo com a leitura precisa ser priorizado, pois o processo de desenvolvimento perpassa pela leitura de diferentes textos, proporcionando ao aluno o contato com gêneros orais e escritos para o pleno exercício da compreensão leitora. Com este intuito, e tomando a leitura como um objeto de aprendizagem, o aluno poderá compreender as especificidades de cada gênero e a correspondência estabelecida com os demais.

Assim sendo, a formação de leitores requer a concepção de capacidades correspondentes ao conhecimento de todo modo de produção de texto e as combinações estabelecidas com outros, ou seja, é importante que seja esclarecida ao aluno a ligação entre os diversos gêneros textuais e sua funcionalidade, desde o momento da produção até a sua função dentro da sociedade.

Quanto ao contato com a literatura oferecido pela escola e por outras instâncias ligadas ao ensino, observamos que, por meio da leitura, temos o estímulo à conversa, na qual o leitor tende a socializar a experiência, comparando a sua realidade com a de outros leitores. Portanto,

temos a leitura como ponto inicial de aproximação com a literatura, pois as suas variadas faces podem instigar a admiração, levar o leitor a soltar a sua imaginação, associar experiências sociais e culturais, propiciando, assim, conclusões acerca da sua realidade e de outras pessoas. Zilberman (2008, p. 17), considera que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Percebemos que o ser humano necessita da literatura em suas variadas formas como complemento à vida, pois é por meio deste contato, que o leitor pode desenvolver um olhar originário ao mundo de forma subjetiva, possibilitando a relação com o outro de maneira mais autêntica. A partir desta relação, o leitor permite sua própria transformação por meio do diálogo e da compreensão.

Ainda, no campo da leitura, a BNCC orienta que a literatura faça parte do cotidiano escolar em todos os anos do ensino fundamental:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 74).

Torna-se imprescindível, desta forma, que se busquem maneiras de estimular o desejo de entrar no jogo da leitura e, a partir desta imersão no universo literário, o aluno comece a desenvolver e expandir seu repertório cultural mediante leituras mais densas e complexas.

Em relação à atuação da literatura na sala de aula, a BNCC a apresenta como um dos campos de atuação efetiva. Tal implementação vem ao encontro do anseio de professores e pesquisadores, no sentido de abordar o texto literário de forma mais enfática no ambiente escolar. Ressalta-se que são quatro os campos de atuação abordados pela Base Nacional Comum Curricular: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora

dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p.84).

Para o ensino de literatura, a BNCC se refere à “formação estética vinculada a experiência de leitura do texto literário”.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p. 139).

De acordo com Culler (1999), a literatura como função estética promove o caráter desinteressado sem conduzir a um pensamento único, desvinculada de pretextos e assumindo a obra literária como “objeto estético”, o que permite ao leitor um estado prazeroso, resultando no encontro entre leitor e obra.

Nessa perspectiva, a Base considera a importância da leitura literária como caminho para a formação humana, a partir de práticas leitoras que permitam estimular a fruição estética e a busca de sentidos nos textos abordados, como também a formação do leitor.

Além disso, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estabelece, como competências de Língua Portuguesa, a seleção de textos e livros para leitura integral, nos quais possa ser reconhecido o senso estético de fruição, e que valorizem, além da literatura, outras obras artísticas. Um dos campos de atuação presentes na BNCC refere-se ao artístico literário, voltado diretamente às manifestações artísticas:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2017, p. 156).

Umberto Eco, em **A definição da arte** (1981, p.153-4) também se ocupa de questões relacionadas à especificidade e à importância da literatura e de sua fruição.

[...] por mais honesto e total que seja o empenho de fidelidade à obra que se frui, cada fruição será inevitavelmente pessoal e verá a obra num de seus aspectos possíveis. O autor não ignora geralmente essa condição da situacionalidade de cada fruição; mas produz a obra como 'abertura' a estas possibilidades.

A partir do exposto por Eco, entende-se que o autor considera a fruição literária enquanto modo específico de apropriação de sentidos, afirmando que o texto literário aspira a uma fruição que o reinterprete. O autor enfatiza, ainda, que a fruição literária se confirma como um processo de assimilação de sentidos e também como modo de reinterpretação desejado pelo autor, que cria sua obra de forma a oferecer possibilidades de fruição, ou seja, almejando uma determinada forma de vinculação que envolve a singularidade do leitor, marcada por aspectos culturais e históricos nos quais se dá este ato. Desse modo, o texto literário, fornece caminhos para a fruição, apresentando-se com uma variada gama de possibilidades.

Sobre essas considerações é importante refletir que a fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem tampouco estará vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, pode possibilitar deslocamentos, experiências impactantes e complexas, pois o momento da leitura é aquele em que se entrelaçam histórias e memórias distintas que, no momento da fruição, vão compor novas tessituras e redes de significação.

Além do mais, é preciso considerar que a fruição vem do conhecimento adquirido e não da leitura em si. Aqui é necessário entender que o prazer da leitura dependerá da sua característica, o que muitas vezes pode ser uma leitura pesada inclusive, ainda mais para jovens cuja experiência de mundo hoje está toda limitada a um espaço virtual e à própria experiência empírica que eles mantêm com a realidade, que é mínima. Muitas vezes a leitura se torna incômoda no encontro entre leitor e obra ao inquietar profundamente, pois, dialogando com tempos atuais, alguns textos nos mostram, por exemplo, do que o ser humano é capaz. Trata-se de um agir sobre a realidade de forma crítica, o que significa que o leitor pode interferir ativamente naquilo que lê, criando horizontes de sentidos.

Além de preconizar o contato com atividades voltadas às manifestações artísticas, a BNCC preconiza habilidades específicas para a abordagem, como “experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance, etc.)” (BRASIL, 2017, p. 207).

Sobre o estudo das obras literárias comparadas a outras formas e expressões artísticas, nas quais os alunos possam estabelecer relações entre os produtos culturais, a BNCC enfatiza:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

O documento menciona a possibilidade de trabalho com produções que foram adaptadas em linguagens diferentes, ao tomar a leitura como objeto de aprendizagem, o que pode levar o aluno a perceber a natureza de cada gênero e as relações que estabelecem com os demais. Conseqüentemente, o processo de formação de leitores oportuniza a construção de competências relativas a cada forma de produção do texto no diálogo com variados gêneros.

Nessa perspectiva de trabalho com variados gêneros, Ramos (2010, p. 30) aborda o estudo das Histórias em Quadrinhos (HQ), apontando que “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula”. O êxito com o trabalho em quadrinhos está associado ao fato de que as palavras e as imagens juntas podem ensinar de forma mais eficiente, pois essa junção amplia a compreensão dos códigos. O autor destaca ainda, que o cenário de desvalorização e falta de prestígio aos HQ mudou muito ao longo dos anos, pois o gênero tem sido inserido nas escolas por meio de fomentos governamentais.

Observa-se, portanto, que não é necessário o isolamento das leituras de outras áreas no processo de formação de leitores. Pelo contrário, outras artes e campos de conhecimento podem se tornar uma ferramenta de apoio, estabelecendo relações entre as linguagens ao promover novas possibilidades de ampliação da compreensão do texto. Além disso, a BNCC orienta que a literatura deve ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural, isto é, não se faz necessário limitar a leitura de textos literários de um âmbito cultural somente, mas que haja um diálogo com textos de várias culturas, permitindo, assim, um ponto de vista de produção de épocas e situações diferentes dentro do próprio país.

Portanto, sendo o Estado o principal proponente de medidas para institucionalizar o acesso ao ensino da literatura de maneira efetiva na formação de leitores, é significativo que as leituras na escola possam ir além dos gêneros discursivos do dia a dia, objetivando levar o aluno a refletir e compreender o mundo.

1.2 A LITERATURA COMO DIREITO DO SER HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A CONTEMPORANEIDADE

Em seu texto “Direitos humanos e Literatura”, Antonio Candido (2011) defende que a literatura é, ou minimamente deveria ser, um direito básico do ser humano, pois, de acordo com o autor, a ficção age na formação do caráter das pessoas. Para o teórico, a leitura do texto integra uma das realizações da humanidade, posto que o cidadão pode transformar a absorção de conhecimento em processo de aprimoramento contínuo, assimilando valores da sociedade. Esta reflexão parece um pouco utópica, levando em consideração que o Brasil é um país com tantas desigualdades sociais, como fome, miséria e corrupção, no qual tantos direitos básicos são negados aos cidadãos. Em torno deste cenário, é importante refletirmos se ao menos uma parte da população tem consciência desse direito defendido pelo teórico.

Partindo desta realidade, é salutar citar que o sistema educacional brasileiro tem como função formar cidadãos atuantes na sociedade e que possam agir sobre sua realidade de forma crítica e consciente. Dessa forma, faz-se necessário realizar uma discussão sobre o poder da leitura na vida do cidadão por meio do contato com o texto literário, tendo em conta esta experiência como norteadora para reflexão da sua realidade.

Antônio Candido (2011, p 263), afirma que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável”. Assim, elucida que, se grande parte da população não lê, é por privação e não por incapacidade. Com este olhar sobre leitura e no intuito de estabelecer uma relação com a leitura do texto literário, Candido (2011, p. 174) propõe um conceito de literatura bem amplo:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Ainda, segundo Candido (2011, p. 177), “toda obra literária é antes de mais nada um objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção enquanto construção”. Nesse entendimento, alerta-se para a influência que o texto literário causa no leitor por meio do conteúdo social das obras, tornando a literatura um instrumento de mobilização. Assim sendo, a leitura é essencial na formação do indivíduo, pois pessoas habituadas a ler são mais aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, podendo desempenhar melhores resultados em suas atividades no enfrentamento dos problemas sociais. Nesse raciocínio, a literatura é considerada como uma espécie de bússola a nortear o homem na busca de construir um mundo mais justo e coerente, ao conectar-se consigo mesmo.

Em “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011) defende, ainda, que a literatura é um direito de todos, pois uma das necessidades do ser humano é se satisfazer em plenitude. O autor faz uma reflexão sobre as necessidades que asseguram a sobrevivência do corpo, alegando que essas são facilmente compreendidas, porém aquelas que satisfazem os desejos humanos nem sempre são entendidas como necessárias. Considera Candido (2011, p. 172):

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante.

Desse modo, podemos inferir que a literatura não é apenas um direito do ser humano, mas também uma necessidade básica no sentido de sobrevivência, de pensar em si e no outro a partir da subjetividade daquilo que se lê, pois o homem não vive apenas para se manter vivo e suprir suas necessidades físicas, mas também para o prazer e totalidade de seus sentimentos.

É o que afirma Zilberman (2008, p. 17):

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

Consoante este pensamento, Teresa Colomer, na obra **Andar entre livros: a leitura literária na escola** (2007, p. 31), ressalta que

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que apareça ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humano através da linguagem.

A finalidade principal da literatura é formar e, conseqüentemente, transformar a vida das pessoas através de escolhas realizadas ao pensar nas próprias ideias, questionando sua visão das situações e agindo criticamente, podendo aumentar sua criatividade e se sensibilizando frente às diversidades do mundo. Afinal, quando o indivíduo consegue se envolver totalmente no objeto proposto a ler, o processo de formação humanizador se completa e a leitura literária efetiva seu papel.

Kleiman (1989, p. 10), relata que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos leitor e autor que interagem entre si, obedecendo aos objetivos e necessidades socialmente determinados”. Assim entendida, a leitura pode ser considerada como um ato social e não apenas uma atividade individual, podendo ser realizada com outros pares no intuito de trocas experiências sobre o texto. Com essa troca de experiência comum, o leitor terá mais facilidade em aguçar o gosto pela leitura, podendo esta ser efetivada de forma agradável e no nível de conhecimento dos envolvidos.

Ainda sobre a ideia da relação da literatura com os direitos humanos, Candido (2011, p. 186), enfatiza que a leitura do texto literário corresponderia a

[...] uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Portanto, a literatura proporciona olhares diferentes de mundo, possibilitando formas de pensar as situações que rodeiam o ser humano, conferindo oportunidade para a formação humana. Enfim, a luta por direitos humanos oferece, além de questões materiais como moradia, alimentação, saúde, educação, entre outros, a probabilidade de que todas as pessoas tenham acesso aos bens culturais em seus diferentes níveis.

A partir de todos estes posicionamentos em relação ao papel da literatura como fundamental na formação do ser humano e, em consequência, um direito inalienável, é interessante pensar se a literatura tem espaço importante na construção de uma sociedade, levando em consideração sua função humanizadora.

Para iniciar um diálogo que possa tentar responder este questionamento, é preciso retomar as considerações de Candido, quando este propõe que os direitos humanos são um horizonte em prol da fraternidade. O teórico pondera que as nossas necessidades e direitos são também as do outro, tendo em conta a discussão de políticas que estabeleçam o atendimento das condições básicas para a vida humana digna, como alimentação, moradia e educação.

Em face desses argumentos, é possível concordar que, de alguma forma, todos devem ter acesso à literatura. Ainda assim, nem sempre esse acesso é oportunizado. Pelo contrário, em muitos momentos este direito é negado ou, quando propiciado ao aluno o contato com o texto literário, por exemplo, muitos se distanciam da leitura das obras, pois a mediação é utilizada como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou outras atividades que, muitas vezes, se reduzem às características descritivas de épocas literárias.

Aos alunos não se deve apenas oferecer a oportunidade de conhecer gêneros literários, autores, obras e escolas literárias, mas também entender o contexto histórico, político, social e cultural do material literário a ser analisado, as influências que autor e obras tiveram e ainda encerram na sociedade atual. Além disso, é salutar pensar a quem cabe o papel de realizar a tarefa de fomentar e sociabilizar a real importância da literatura. É possível pensar que esse papel está intimamente ligado às políticas públicas e à sociedade, porém, essa difícil tarefa vai recair sobre o professor que detém a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, reconhecendo que a literatura não é apenas uma ferramenta didática, mas humanizadora e transformadora.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR

O processo de ensino da leitura tem sido um desafio para os professores em geral, sendo matéria de pesquisa em vários âmbitos da educação. Muitas dessas pesquisas têm abordado como se dá a aprendizagem na esfera da alfabetização e do letramento, apontando a necessidade de se pensar na prática do letramento como um ato social e que, de fato, possa levar o indivíduo a se manter ativo e atuante na sociedade.

De acordo com Soares (2004), a alfabetização é entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema convencional da escrita, enquanto o letramento abarca o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem o uso da escrita, não apenas no ambiente escolar, mas em todas as situações do dia a dia. Ainda, segundo Soares (2004, p. 12), “Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita”.

Essa interdependência é identificada a partir de práticas sociais que acontecem em ambientes e contextos em que ocorre o letramento, ou seja, práticas de leitura e escrita. O letramento se dá por meio de abordagens em que se utilizam a leitura e a escrita, mesmo por pessoas que não estão totalmente alfabetizadas, mas estão presentes em situações em que há contato com a escrita.

Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita, utilizando-a como um sistema simbólico em contextos específicos e para determinadas finalidades e objetivos. O termo, segundo Kleiman (1995, p. 19), é assim elucidado: “Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais

que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

À luz das definições expostas entende-se que o termo “letramento” abrange todas as ações que o ser humano pratica em meio à sociedade por meio das práticas de leitura e escrita. Porém, mesmo com essa predefinição em mente, chegar a um único conceito de letramento não é tarefa simples, uma vez que é uma ideia amplamente discutida. Nesse sentido, Soares (2005, p. 65-66), alega que as

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

De acordo com a autora, o termo “letramento” vem à tona a partir da necessidade de abranger as práticas sociais existentes em torno da leitura e da escrita que não estão presentes apenas na decodificação de palavras. Um exemplo dessas práticas pode ser observado quando uma pessoa se locomove por meio de transporte público. Mesmo que ela não seja totalmente alfabetizada, chegará ao seu destino se tiver um certo nível de letramento.

Assim, Kleiman (2005, p. 6) entende letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Apesar de a escola ser a referência no processo de ensino e aprendizagem, não é possível estabelecê-la como a única propiciadora de contato com o texto, sob o risco de reduzir a esta instituição a responsabilidade do processo de letramento e, por conseguinte, a alfabetização e suas práticas de codificação e decodificação.

O problema não é somente a alfabetização em si, enquanto processo de leitura e escrita, mas em relação ao processo de interpretação daquilo que se lê e, mais efetivamente, o letramento na alfabetização das pessoas. Nesse sentido, Soares (2005, p. 190), afirma que “letrar é mais importante que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

O indivíduo alfabetizado tem a capacidade de juntar as letras, palavras e formar frases, codificar e decodificar os símbolos, porém, apenas com este processo, fica inapto para atribuir sentidos àquilo que está lendo. O letramento, por sua vez, está relacionado às práticas realizadas no cotidiano a partir da alfabetização e o conhecimento que foi adquirido por meio dos processos de leitura e escrita, levando o cidadão a desenvolver relações pessoais com os que o cercam e, ainda, poder exercer suas funções de cidadão.

Em Tfouni (1995), também encontramos a busca pela diferenciação entre alfabetização e letramento. Para a autora, a alfabetização, geralmente, está ligada à instrução formal da língua, pertencente ao campo individual, referindo-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as práticas de linguagem. Já o letramento pressupõe o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada, focando em aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Dessa forma, os estudos sobre letramento têm como um de seus objetivos investigar quem não é alfabetizado ou quem teve pouco acesso a esse processo. Tfouni (1995, p. 20-21) pondera que

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...] Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Desse modo, é possível entender que os estudiosos do letramento se preocupam mais em averiguar os impactos sociais que o uso da escrita pode representar, tanto para indivíduos que não sabem escrever, quanto para os que sabem, do que apurar o uso individual da escrita por pessoas alfabetizadas, não resumindo o letramento ao domínio de técnicas e habilidades em prol da alfabetização. O processo de letramento se mostra muito mais amplo, pois abarca concepções de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola.

Aqui entendidos os processos de alfabetização e de letramento, e partindo da ideia já discutida de que o letramento se dá em diversos contextos e de variadas formas, é importante abordar o letramento literário, ou seja, as práticas sociais que utilizam a escrita literária. O letramento literário se dá em diversos cenários, embora seja mais visível no ambiente escolar, pois nem todas as crianças têm contato com o texto literário fora da escola.

Em um artigo publicado em 2011, Souza & Cosson (2011, p.102) defendem que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Com a escola como principal propiciadora do letramento literário, é importante que esta instituição reconheça os letramentos como práticas plurais e com função mediadora no processo de apropriação de significados.

Como caminho para o desenvolvimento de atividades que objetivem o letramento literário, Cosson (2009) apresenta estratégias através de sequência de atividades. O teórico apresenta uma sequência básica como forma de abordagem ao texto literário. Segundo Cosson (2009, p. 51-69), são quatro os momentos que fazem parte da proposta de trabalho: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para Cosson, o primeiro momento é dedicado à motivação e consiste na preparação do aluno para entrar no texto. Geralmente se propõe uma situação em que os alunos devem responder uma questão ou se posicionarem diante de um tema que o texto aborde. É relevante, de acordo com Cosson (2009, p. 56), considerar que essa motivação não garante o processo de leitura: “Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura”.

Para o segundo momento, denominado por Cosson de introdução, apresentam-se aos alunos a proposta de trabalho, autor e obra, levando em consideração sua importância e justificando a escolha. Este momento é reservado para que se possa estimular no aluno o interesse pela leitura posterior, justificando, assim, a escolha realizada pelo professor de tal material.

A leitura da obra é a próxima etapa. Nesse momento, o aluno necessita de acompanhamento mais próximo do professor, pois é importante o auxílio nas dificuldades encontradas. Se o texto for extenso, são necessárias paradas para momentos de reflexão e desenvolvimento de atividades específicas. Para Cosson (2009, p. 62) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”. Ainda, de acordo com o autor, não se deve vigiar o aluno para saber se ele realmente está lendo a obra ou não, mas realizar o acompanhamento com o objetivo de auxiliá-lo em suas dificuldades.

Para finalizar os quatro passos dessa sequência básica, Cosson propõe o momento de interpretação, que consiste em oportunizar ao aluno a construção de sentidos que o envolva por meio de inferências e ações, buscando a construção do sujeito como ato interno (pessoal) e externo (social). Evidencia Cosson (2009, p. 65) que

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. Já o momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Assim sendo, ao adentrar no processo de decodificação, ou seja, apreender partes específicas do texto, o leitor terá contato com as ideias gerais da obra, podendo, em seguida, externalizar o que se compreendeu sobre determinada leitura. Essa externalização pode ser realizada de diversas maneiras, desde uma apresentação oral do tema até uma produção em outro gênero textual. Independente da atividade a ser realizada, o importante é que o aluno possa assimilar e analisar a mensagem transmitida pela obra.

1.4 ESTRATÉGIAS PARA LEITURA NA ESCOLA

Como forma de oferecer subsídios aos professores no processo de ensino e aprendizagem, a BNCC enfatiza a importância da leitura como um objeto de aprendizagem, ao propiciar ao aluno a compreensão das especificidades de cada gênero e sua correspondência estabelecida com os demais, a partir da “leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura” (BRASIL, 2017, p. 74). Desse modo, o documento se torna positivo e norteador no sentido de renovação das práticas pedagógicas no ambiente escolar ao estimular o contato com diferentes e variados textos.

Sendo a escola a principal propositora de instrumentos para buscar e analisar, através da leitura literária, informações complexas do mundo contemporâneo para o exercício da plena cidadania, evidencia-se qual o papel exercido por esta instituição neste processo. De acordo com Zilberman (2008, p. 18), “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A escola dificilmente o promoveu, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática”. Essa afirmação é fácil de ser constatada no dia a dia em salas de aula quando se observa a falta de interesse dos alunos, pois não é raro se deparar com aqueles que não gostam de ler, que não entendem o que estão lendo, ou que não manifestam capacidades de encontrar informações presentes no texto.

É o que afirma Silva (2003, p. 515), esclarecendo que “a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural historicamente constituída”. Ainda, segundo a autora, o mediador na sala de aula necessita orientar os alunos quanto ao papel estético da literatura, propondo discussões entre a relação do

cotidiano e a função social do texto lido, a fim de contribuir para a formação humana dos envolvidos.

Investir na formação de leitores que apreciem a leitura e a faça com o objetivo de estudar e obter conhecimento é o alicerce para que se tenham, no futuro, pessoas que continuem a aprender e garantam acesso tanto à educação, quanto ao mercado de trabalho. Portanto, para que esse processo se efetive, deve-se pensar em métodos e estratégias de leitura que realmente contribuam para a compreensão do que é lido.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. A utilização dessas estratégias em sala de aula permite ao aluno assimilar e decifrar, de maneira autônoma, os textos abordados. Estas estratégias também possibilitam ao professor desempenhar atividades que levem o aluno a se formar como leitor mais crítico e independente. A autora enfatiza que a leitura deve ficar no campo voluntário e do prazer e que as crianças devem estar motivadas para o pleno exercício da leitura.

Ler e escrever são habilidades imprescindíveis dentro do contexto escolar, pois a leitura consiste numa ferramenta importante no desenvolvimento do senso crítico e na produção de textos. Dessa forma, a motivação por meio de estratégias de leitura tem como função conduzir de maneira mais adequada o trabalho de mediação em sala de aula. Neste sentido, de acordo com Isabel Solé (1998, p. 22):

É o leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significa que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Mesmo que a atividade propiciadora de leitura seja realizada pelo aluno em conjunto com os demais colegas e professor, a inferência de sentidos se dá de forma individual, uma vez que se leva em conta o conhecimento prévio que este detém. Além disso, o texto não oferece todos os sentidos que serão apreendidos, sendo esta uma tarefa de construção do leitor, na junção das informações contidas no texto e com seu conhecimento de mundo.

Solé (1998) esclarece que as estratégias têm por função possibilitar que o aluno possa planejar sua própria leitura em função dos objetivos propostos. Para tanto, a autora propõe que a abordagem desse processo seja realizada em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura, o professor abordará o assunto que será lido dando ênfase em aspectos específicos do texto: título, subtítulo, palavras desconhecidas, estimulando os alunos a comentarem algo sobre o que será lido, ativando assim, o conhecimento prévio.

Durante a leitura, etapa que exige maior esforço do leitor, como momento de obter o maior número possível de informações acerca do tema abordado, o professor poderá formular perguntas, esclarecer dúvidas e relacionar as informações obtidas no texto com o conhecimento prévio dos alunos.

Depois da leitura, fase importante em que o leitor deverá ter ao menos a ideia principal do texto, o que comprovará a capacidade de apreender sentido. Uma estratégia que pode ser usada nesta etapa do processo refere-se à formulação de respostas e perguntas a serem anotadas pelo aluno.

De acordo com Solé (1998), constituem estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título e subtítulo, do exame de imagens, entre outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero e expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Sobre as atividades durante a leitura, a autora destaca: a confirmação ou rejeição das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio e identificação de referências a outros textos.

Quanto às atividades para depois da leitura, salientam-se: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para compreensão mais efetiva; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

As estratégias para antes, durante e depois da leitura pretendem desenvolver a prática na formação do leitor, de modo a possibilitar ao aluno leitor alcançar este estágio de proficiência e dominar os processamentos básicos da leitura.

Assim compreendidas e esboçadas as etapas que podem levar o aluno à fruição de um texto, faz-se necessário ter em mente que não existe apenas uma única técnica ou estratégia a ser utilizada para interpretá-lo. O professor pode contar com várias alternativas de abordagem nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura. Portanto, cabe a ele encontrar

caminhos que sejam, de fato, assertivos e que possam proporcionar a aprendizagem da habilidade leitora, oportunizando ao aluno assumir um papel mais ativo neste processo.

2 ANNE FRANK, O HOLOCAUSTO E A LITERATURA DE TESTEMUNHO

2.1 O HOLOCAUSTO

Em sua origem etimológica, a palavra grega *Holokauston* denomina o sacrifício que, realizado pelos hebreus antigos, caracterizava-se pela ação de oferecer um animal a ser totalmente consumido pelo fogo, simbolizando uma imolação de si mesmo. Também conhecido como Shoah³, o Holocausto passou a definir, após o término da Segunda Guerra Mundial, a perseguição e o extermínio sistemático, burocraticamente organizado e patrocinado pelo governo nazista, de aproximadamente seis milhões de judeus e outros grupos considerados inferiores pelos alemães – homossexuais, ciganos, deficiente físicos, Testemunhas de Jeová, comunistas e eslavos. Comandado por Adolf Hitler, o massacre teve como fundamento o antissemitismo, o racismo e a vontade de formar uma sociedade supostamente perfeita.

Em seu absoluto repúdio aos judeus, Hitler desejava que houvesse uma limpeza étnico-racial para construir uma sociedade livre de quem se diferia étnica e culturalmente dos considerados “superiores”. O fundamento extremista permeando o Holocausto resultou na ideia de judeus considerados repulsivos e asquerosos, impedidos de exercer sua cidadania, privados de dignidade, valores, família e religião, submetidos ao esquecimento e deterioração de suas vidas.

De acordo com Regert (2009), essa aversão aos semitas⁴ – antissemitismo – já estava presente na Europa durante a Idade Média, abalizada entre o cristianismo e o judaísmo, na crença de que os judeus “assassinaram Jesus” desprezando a “Boa Nova”, sendo esse povo responsável por sua morte. Assim, os nazistas reavivaram o sentimento antissemita existente, levando à crença de que os judeus eram culpados pela ruína da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial e que a extinção destes levaria o país a se salvar.

É relevante enfatizar que não há razão aceitável que explique o Holocausto, atendendo à constante necessidade de relembrar o fato para que tamanha tragédia não se repita. Segundo Nascimento (2007, p. 95), a questão do esquecimento está, ao que tudo indica, relacionada à

³ O termo “Shoah”, originário de um dialeto alemão falado pelos judeus ocidentais, é a palavra que representa, ou substitui o termo “holocausto”. Os judeus preferem usar essa expressão porque é originária do idioma de seu povo e significa calamidade. Holocausto, por sua vez, possui um significado relacionado com a prática da expiação de pecados por incineração, o que alivia o peso da catástrofe e permite a perpetuação do antissemitismo. É precisamente nesses pontos que se baseia o argumento para o uso do termo “Shoah”, já que a prática nazista constituiu um genocídio, e não qualquer manifestação de sacrifício a Deus.

⁴Semita é o termo que designa um conjunto linguístico composto por vários povos. A origem da palavra “semita” está na Bíblia, mais precisamente no livro do Gênesis, quando se trata da história de Noé. Nas escrituras judaicas, um dos filhos de Noé era chamado Sem, uma versão grega para o nome hebraico Shem.

possibilidade de um novo Holocausto novamente, uma vez que a “amnésia que ameaça e, ao mesmo tempo, reinventa a memória” poderia ser um *start* para que barbáries semelhantes acontecessem.

Bauman (1998, p. 10) considera o Holocausto como um “câncer no corpo da sociedade civilizada”. Para Bauman (1998, p. 9), mesmo que a perseguição e massacre não tenham ocorrido exclusivamente aos povos judeus, a barbárie foi uma tragédia judaica,

[...] um crime horrendo perpetrado por gente iníqua contra inocentes. Um mundo dividido entre assassinos loucos e vítimas indefesas, com muitos outros ajudando as vítimas quando podiam, mas a maior parte do tempo incapazes de ajudar. Nesse mundo, os assassinos assassinavam porque eram loucos, cruéis e obcecados por uma ideia louca e depravada. As vítimas iam para o matadouro porque não eram páreo para o inimigo poderoso armado até os dentes. O resto do mundo só podia assistir, atordoado e agoniado, sabendo que apenas a vitória final dos exércitos aliados contra o nazismo poria fim ao sofrimento humano.

Como um dos piores capítulos da história da humanidade, percebemos que este genocídio deixou marcas profundas. Consequentemente, várias escritas literárias foram realizadas como forma de registrar estes acontecimentos traumáticos.

É nesse contexto que a literatura sobre o Holocausto – Literatura de Testemunho – ganha ênfase, com o objetivo de dar voz às vítimas das atrocidades ocorridas. Vários sobreviventes quiseram registrar as experiências vividas através de relatos podendo, assim, revelar a violência e o trauma aos quais foram submetidos. Dessa forma, a literatura do Holocausto se tornou importante por trazer à tona as narrativas sobre os horrores ocorridos durante o domínio nazista.

Essa forma de expressão das vítimas do horror se transforma em um grito de desespero em nome de todas as pessoas que viveram esse triste momento da história. Regert (2009, p. 15), observa que “nossa aproximação com o Holocausto não se dá por sermos vítimas ou envolvidos diretos no fato, mas na condição de modernos homens e mulheres ocidentais que recebem a Shoah como herança memorialística e histórica”.

2.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO

A Literatura de Testemunho tem sua atuação ligada a uma série de acontecimentos ocorridos a partir do século XX, em que se espalharam fenômenos de violência em todo o mundo, tais como massacres e genocídios contra índios e negros, preconceitos étnicos e sexuais, além de desigualdades econômicas. Nesse contexto, nasceu a necessidade da inscrição, seja oral ou escrita, de narrativas que pudessem produzir relatos de vítimas destas ocorrências, ganhando

ênfase nos estudos literários a partir de reflexões acerca do tema. Mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o terror do Nazismo chegou aos locais dominados pela Alemanha, que a Literatura de Testemunho se destacou como estilo literário, ao dar voz aos perseguidos e retratar o trauma sofrido.

O Holocausto desperta naquele que o vivenciou a vontade de fazer justiça em nome daqueles que não sobreviveram, levando a vítima a buscar abrigo na escrita para contar sua experiência, podendo registrar suas memórias como forma de que essas não sejam perdidas ou que voltem a ocorrer com o tempo. Segundo Josef (1997, p. 220), o testemunho “nasceu, muitas vezes da necessidade de apresentar o lado escondido da história, a dos dominados em oposição à dos dominantes. Tomar consciência do passado é atributo humano que confere amplas perspectivas à realidade”.

Assim, as únicas pessoas capazes de narrar esses fatos seriam os sobreviventes da tragédia, posto que vivenciaram a violência sofrida na luta diária pela sobrevivência. De acordo com Nascimento (2007, p. 93).

O sobrevivente – aquele que testemunha e/ou sofre o infortúnio da violência – possui, basicamente, dois sentimentos paradoxais em relação às lembranças que podem intervir no ato de contar suas experiências. O primeiro é o do silêncio. Não contar para esquecer. Enclausurar as imagens, os sons e os cheiros do sofrimento para que o tempo se encarregue de apagá-los. O outro é narrar para se libertar.

Ginzburg (2011, p. 28), afirma que “estudar o testemunho significa assumir que aos excluídos cabe falar, e, além disso, definir seus próprios modos de fazê-lo”. O testemunho carrega a possibilidade de levantar questões de repressão e violação dos direitos humanos, podendo dar voz às minorias e suas narrativas.

Já para Bosi (1995, p. 309), “a escolha do termo obedeceu a necessidade de acolher um alto número de originais que se situavam na intersecção de memórias e engajamentos. Nem pura ficção, nem pura historiografia; testemunho”. Como uma forma de recriação do mundo, esse tipo de escrita é baseado em experiências de sujeitos que testemunharam um evento histórico. Assim, conforme Seligmann-Silva (2003, p. 373),

É uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura [...] seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o “real”. [...] esse “real” não deve ser confundido com “realidade” tal como ela era pensada e pressuposta pelo romance realista e naturalista: o “real” que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do trauma, de um evento que justamente resiste à representação.

A testemunha utiliza sua própria experiência como ato de referência, dando valor aos testemunhos que revelam uma realidade de fatos geradores de transtornos a um grupo social. Nessa perspectiva, a Literatura de Testemunho estabelece um elo entre o ato em si e a literatura, mas não reduz a escrita literária a uma reprodução do real, pois abarca questões da construção do indivíduo do pós-guerra. Nesse sentido, procura-se a verdade em fontes históricas e escritas autobiográficas, como forma de representação consciente da história em que se dá voz àqueles que presenciaram determinados acontecimentos.

Desse modo, é importante destacar que, no testemunho, a “realidade” é sempre pensada como representação, e que o real não deve ser confundido com a realidade como fato empírico. A este respeito, pondera Seligmann-Silva (2005, p. 85).

Nos estudos de testemunho deve-se buscar caracterizar o “teor testemunhal” que marca toda obra literária, mas que aprendemos a detectar a partir da concentração desse teor na literatura e escritura do século XX. Esse teor indica diversas modalidades de relação metonímica entre o “real” e a escritura.

Reforça-se, assim, que este tipo de discurso literário cria novos padrões, deixando de lado a elaboração ficcional ao preferir representar a realidade em moldes documentais e denunciativos, relacionando sua contribuição aos procedimentos estéticos. Klein (2010, p. 321), reforça essa questão, afirmando que, “ao mesmo tempo em que partilha com a literatura o seu procedimento, sua abertura para a linguagem, o testemunho veicula também uma crítica da postura que força a realidade ao puro texto, onde tudo é ficção e tudo é relativo”.

Ainda, segundo Seligmann-Silva (2003, p. 382-3), é possível que as noções de ficção e realidade se fundam numa só, tornando, assim, o relato único.

Na literatura de testemunho, não se trata mais de imitação da realidade, mas sim de uma espécie de “manifestação” do “real”. É evidente que não existe uma transposição imediata do “real” para a literatura: mas a passagem para o literário, o trabalho do estilo e com a delicada trama de som e sentido das palavras que constitui a literatura é marca pelo “real” que resiste à simbolização.

A partir dessa consideração de Seligmann-Silva, nota-se que a fronteira entre ficção e realidade é muito tênue, levando em conta a escrita testemunhal como uma composição das lembranças do sobrevivente, daquilo que se lembra e do que é permitido se lembrar. Assim, no limite entre recriar a realidade e a tentativa de apresentá-la na obra literária, o ato de testemunhar na literatura é elaborado em uma zona de fronteira, uma vez que, a presença da subjetivação se

torna indispensável para a construção de um discurso envolto por traumas, deixando lacunas passivas à interpretação.

Dessa forma, como postula Bosi (1995, p. 309).

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

Esta subjetivação se torna experiência necessária na construção de um discurso em que o leitor se vê à frente de espaços passivos de interpretações de fatos já acontecidos, o que não significa uma invenção de acontecimentos passados. Assim, a Literatura de Testemunho não tem como objetivo reproduzir ou imitar a arte, pois não existe uma realidade isolada, tampouco é a mesma para os indivíduos que a vivenciam. Ela se efetiva como uma demonstração do real a partir da sua performance que, no fundo, resiste à simbolização. Desse modo, a Literatura de Testemunho pode ser entendida como uma modalidade de teor testemunhal, distanciando-se da literatura tradicional.

Para Seligmann-Silva (2003), os relatos de testemunhos devem ser entendidos a partir da organização de lembranças das vítimas e de seus traumas e não como verdades absolutas, uma vez que, mesmo que a intenção seja manter a ordem cronológica dos fatos, nem sempre as memórias seguirão essa frequência. Há que se pensar também que esse tipo de escrita apresenta dificuldade de representação, tendo em conta que o trauma do Holocausto é quase intransmissível, já que aborda um evento de crueldade único, levando à singularidade sem precedentes.

Ainda, para o teórico Márcio Seligmann-Silva (2010, p. 9), este campo de estudo pode ser apresentado em diferentes gêneros, pois

O testemunho e o diário são dispositivos que surgem na literatura dentro deste embate entre este Eu moderno e o mundo, sobretudo quando o mundo se apresenta como uma manifestação violenta. Testemunho e diário são marcas ou pegadas do indivíduo na era da sua desapareção. Este indivíduo precisa se apegar a um Eu que ele está recriando e reafirmando tanto quanto lhe é permitido por um mundo que o puxa, se não para o extermínio, ao menos para o anonimato e para a sua insignificância.

Os relatos testemunhais aparecem como uma modalidade literária que se encontra entre a objetividade e a subjetividade. A estrutura narrativa desse tipo de texto está dividida em vivência pessoal e lembranças de pessoas que viveram os mesmos tipos de horrores e se incluem

em uma responsabilidade tanto social, quanto histórica. Ginzbug (2009) salienta que o narrador testemunhal pode ser examinado como um narrador em confronto com as constantes ameaças impostas pela realidade. Assim sendo, a Literatura de Testemunho é definida como narrativas que remontam memórias, sendo essas doloridas para o sujeito narrador. Essa narração subjetiva de memória coletiva ultrapassa o caráter individual dos traumas experimentados e transforma a escrita em texto literário.

Nas aulas literatura, o trabalho com as escritas testemunhais evidencia a educação como um elo entre gerações, no destaque da força do testemunho como fonte de conexão entre os horrores e a memória do passado. Esses estudos apresentam aos alunos a complexa relação entre literatura e realidade, sendo que, muitas vezes, é recorrendo à escrita literária que os envolvidos em grandes traumas têm a possibilidade de dar forma a tais experiências.

Nesse contexto, existem alguns desafios a serem enfrentados no planejamento do docente ao expor aos estudantes as diferentes faces da literatura, na transposição para o âmbito formal daquilo que a área de estudo chama de realidade. Então, criar condições de circulação das obras, nas quais os testemunhos não se tornem rivais da literatura ficcional no processo de ensino, seria uma possibilidade de evidenciar as variadas formas desse procedimento, bem como validá-las, de acordo com as exigências históricas e as buscas artísticas de seus realizadores.

2.3 QUEM FOI ANNE FRANK?

Annelies Marie Frank – Anne Frank – nasceu em 12 de junho de 1929, na cidade de Frankfurt, na Alemanha. Uma garota judia que, em meio à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), teve que se esconder com mais sete pessoas para escaparem da perseguição nazista, liderada por Adolf Hitler.

Figura 1 – Anne Frank



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/>

Assim que Hitler tomou o poder no país e as manifestações preconceituosas começaram, Anne e toda a sua família, seu pai Otto Frank, sua irmã Margot Frank e sua mãe Edith Frank, fogem com o pressentimento de que algo muito ruim estaria por começar. Eles vão para Amsterdã, na Holanda, e lá vivem por seis anos em paz, sobrevivendo com a empresa e os pequenos negócios de Otto Frank. Em 1939 começa a Segunda Guerra Mundial com Hitler invadindo outros países, impondo suas leis e suas ideologias. Em 1940, as tropas nazistas chegam onde Anne Frank morava com sua família.

Em julho de 1942, Margot Frank – irmã mais velha de Anne – recebe uma carta ordenando que ela fosse para um campo de concentração. Otto Frank, o pai da família, decidiu que eles iriam se esconder em instalações, quartos que existiam em uma de suas empresas. A entrada para esses quartos, espécie de uma casa escondida que ficou conhecida como o Anexo Secreto, era uma porta camuflada de estante numa parede.

No dia 5 de julho de 1942, a família Frank, então, se muda para o esconderijo. Dias depois, a Família Van Pels, com três integrantes, também se instala no espaço secreto. Em novembro do mesmo ano, o dentista Frits Pfeffer se junta às duas famílias. Durante mais de dois anos, todas essas pessoas viveram confinadas, escondidas do que acontecia no mundo lá fora: matança, bombardeios e todas as outras tragédias e tristezas presentes na guerra. As únicas pessoas de fora que sabiam da existência desse esconderijo eram quatro antigos funcionários

de Otto Frank, que ficaram responsáveis por levar jornais, comidas e outros mantimentos de fora.

Ainda fora do esconderijo, no seu aniversário de treze anos, Anne Frank ganhou um livro em branco, de capa vermelha e com cadeado na frente, que ela decidiu anotar acontecimentos de sua vida e coisas pessoais, passando a usá-lo como diário. Deu-lhe o nome de Kitty. Dali para frente, Kitty passou ser sua melhor amiga. Nele pode-se descobrir as frustrações da garota quando ela, por exemplo, foi expulsa da escola em que estudava só por ser judia, ou quando o pai teve que passar sua empresa para o nome do marido de uma das funcionárias, porque judeus foram proibidos de ter negócio próprio.

A ideia inicial da garota era guardar os escritos para si mesma, porém, em 1944, Gerrit Bolkestein, membro do governo holandês no exílio, declarou em transmissão radiofônica que, ao término da guerra, esperava recolher testemunhos oculares do sofrimento do povo holandês sob ocupação alemã, prometendo que esses relatos seriam colocados à disposição do público. Ele se referiu especificamente a cartas e diários. Impressionada com aquele discurso, Anne Frank decidiu que publicaria um livro a partir de seu diário quando a guerra terminasse. Assim, começou a reescrever e a organizar o diário, melhorando o texto, omitindo passagens que não achava tão interessantes e acrescentando outras de memória.

O Diário de Anne Frank manifesta sentimentos e desejos de uma garota comum e de uma garota confinada pela guerra. Nas páginas do diário, revelam-se o sonho de ser jornalista, as curiosidades de uma adolescente descobrindo o próprio corpo, a interação com as demais pessoas confinadas. Registrou também a proximidade e o amor que tinha pelo pai, como gostava do garoto da mesma idade que vivia dentro do esconderijo, como era horrível ter que falar cochichando o tempo inteiro, além de ter que andar como se estivesse pisando em ovos com a incerteza de não saber se um dia poderia sair daquela prisão.

Mas Anne era uma garota inteligente e sabia que, mesmo presa, estava numa situação melhor do que de muitas pessoas. Pelas notícias nos jornais e nos rádios, ou, até mesmo, pelo som dos aviões passando sobre a cidade, não só Anne, mas todos ali dentro sabiam da destruição e da matança que estava acontecendo lá fora. Bairros inteiros virando entulhos com corpos espalhados por toda a parte. Crianças já órfãs chorando pelos pais nas ruas destruídas. Todos sabiam que os seus amigos judeus estavam sendo deportados em massa para campos de concentração, lugares onde receberiam um tratamento desumano.

Depois de mais de dois anos escondidos no Anexo Secreto, na manhã de 4 de agosto de 1944, as tropas nazistas chegaram ao esconderijo. A família Frank inteira foi deportada para

Auschwitz. Assim que chegaram lá, Otto Frank foi separado da esposa e das duas filhas. Otto foi o único das oito pessoas do esconderijo que sobreviveu à guerra. Durante a sua longa viagem de volta à Holanda, ele ficou sabendo que sua mulher, Edith, havia sido executada. Ele ainda não sabia o que tinha acontecido com suas filhas e manteve esperança de reencontrá-las vivas. O seu retorno a Amsterdã ocorreu no início de junho. Em julho, ele recebeu a notícia de que ambas morreram de doença e fome em Bergen-Belsen.

Quanto ao diário, imediatamente após a prisão da família, Miep Gies, uma das antigas funcionárias que ajudaram no tempo de refúgio, resgatou-o junto com alguns papéis deixados para trás no Anexo Secreto. Assim, Miep Gies entregou o diário escrito a Otto Frank. Após longa deliberação, Otto decidiu realizar o desejo da filha de publicar o diário. Ele levou em conta vários aspectos ao tomar essa decisão. Para começar, o livro tinha de ser curto para se adequar a uma coleção publicada por editores holandeses. Além disso, omitiram-se várias passagens que tratavam da sexualidade de Anne. Na época da primeira publicação do diário, em 1947, não se costumava escrever abertamente sobre sexo, muito menos em livros para jovens. Em respeito aos mortos, Otto Frank também omitiu várias passagens pouco elogiosas sobre sua mulher e os outros moradores do esconderijo. Anne Frank, então, com 13 anos, quando começou o diário, e 15, quando foi forçada a parar, escreveu sem reservas sobre as coisas de que gostava ou não.

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

2.4 O DIÁRIO DE ANNE FRANK – ASPECTOS DA ESCRITA

Como já mencionado, a escrita de **O diário de Anne Frank**⁵ se inicia quando Anne resolve usar o presente de seu pai, em comemoração ao seu aniversário de 13 anos, como diário,

⁵ FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 4. ed. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012. (Tradução de **The Diary of a Young Girl**, texto definitivo por Otto Frank e Miriam Pressler, obras publicadas com **Contos do esconderijo**, Anne Frank, tradução de Eugênia Vitória Câmara Loureiro).

com o objetivo de registrar os fatos ocorridos no Anexo Secreto, o qual a família usou como esconderijo durante a invasão nazista na Holanda, na Segunda Guerra Mundial.

Os fatos retratados no livro expressam os pensamentos e anseios da adolescente durante um período ímpar da história da humanidade, sendo que o diário também trata da guerra de Hitler contra os judeus e do dia a dia da Holanda durante a Segunda Guerra Mundial. Para Prose (2010, p. 13) “esse livro enganosamente despretensioso enfoca um momento particular e pessoas específicas, e ao mesmo tempo fala, de maneira que parecem atemporais e universais, sobre adolescência e vida familiar”.

Em 2017 foi publicado **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, adaptado para Histórias em Quadrinhos – HQ, por Ari Folman e David Polonsky, com tradução de Raquel Zampil⁶. Será a partir desta adaptação baseada na escrita do diário que teceremos alguns comentários a respeito dos sentimentos, das confusões de adolescência e aspectos mais íntimos da vida de Anne Frank.

No diário, a garota descreve vividamente sobre seu encantamento e adoração ao pai, Otto; seus conflitos e desprezo, em certos momentos, pela mãe Edith; sua relação conturbada com a irmã Margot; seu romance com Peter Van Pels, durante o tempo do esconderijo, e sua irritação com os outros membros da casa, Herman e Auguste Van Pels, além do dentista Fritz Pfeffer.

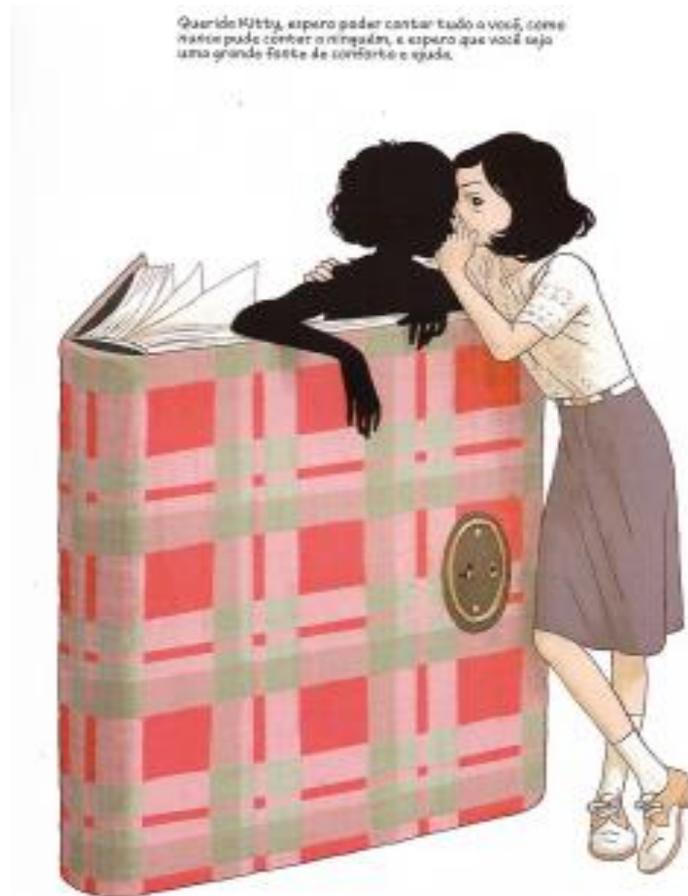
Como a maioria dos adolescentes, Anne Frank utiliza seus pais como objeto de análise da mesma forma que explora a existência de seu próprio eu. Como afirma Prose (2010, p. 104), “Ela usa repetidamente um dos pais para definir o outro: papai é bondoso e paciente, mamãe é irascível e sarcástica; papai é transparente e sensível, mamãe, opaca e obtusa”. Prose considera que o diário de Anne está repleto de detalhes esclarecedores, de cenário, de ação e repouso, de comida e vestuário, de humores, de conversa e respostas. É interessante observar na escrita de Anne Frank que ela não se via apenas como uma garota que escrevia um diário, mas realmente como uma escritora que, ao fim da guerra, publicaria suas escritas a partir do diário que construía.

Ao adentrar à leitura do diário adaptado, logo nas primeiras páginas, é possível observar o desejo de Anne de que ele pudesse vir a ser um confidente, suprimindo sua necessidade de ter um amigo mais íntimo. A garota registra os fatos que ocorriam com ela e sua família, relatando

⁶ FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman; ilustração de Davi Polonsky; tradução de Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2017. (Tradução de **Anne Frank: The Graphic Diary**).

aquilo que pensava e sentia, dizendo que não tinha amigos ou alguém a quem pudesse confiar seus segredos. Seu diário recebeu o nome de Kitty.

Figura 2 – Anne Frank e seu diário



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 11.

As relações com os membros da família são descritas com intensidade no diário. Ela evidencia que a relação com seu pai era oposta à da mãe, deixando nítidos a preferência e respeito a ele atribuídos. O pai a aconselhava e defendia, além de demonstrar muito carinho e atenção ao passar horas estudando junto com a filha.

Figura 3 – Relação de Anne com seu pai



Não é que eu só goste de papai. Eu gosto delas também, mas somente porque são mamãe e Margot. Não dou a mínima para elas como pessoas. De minha parte, elas poderiam pular num lago. Com papai é diferente. Quando o vejo sendo parcial com Margot, elogiando-a, abraçando-a, sinto uma dor torturante por dentro, porque sou louca por ele. Eu me guio por papai, e não há ninguém no mundo que eu ame mais. É uma pena que ele não perceba que trata Margot diferente de mim: por acaso Margot é simplesmente

Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 30.

Com sua irmã, Margot Frank, os laços mantidos eram indeterminados, pois, em alguns momentos a relação era de respeito e as duas se davam bem, mas, em outros, aconteciam brigas, ciúmes e desentendimentos.

Já, com sua mãe, a relação era cheia de conflitos, mesmo antes de irem para o esconderijo. A garota escreve que não admirava, nem amava sua mãe, alegando que não era um exemplo a ser seguido. Porém, muitas vezes, Anne se sentia culpada por não tentar melhorar o convívio das duas, observando que a mãe sempre a reprovava enquanto defendia sua irmã mais velha. Anne chega a colocar a culpa de seu rancor em estados de ânimo, os quais a impediam de ver a situação do ponto de vista de outra pessoa e de compreender que ela poderia ter ferido a mãe ou a deixado infeliz.

Figura 4 – Anne Frank demonstrando seu desprezo pela mãe



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 39.

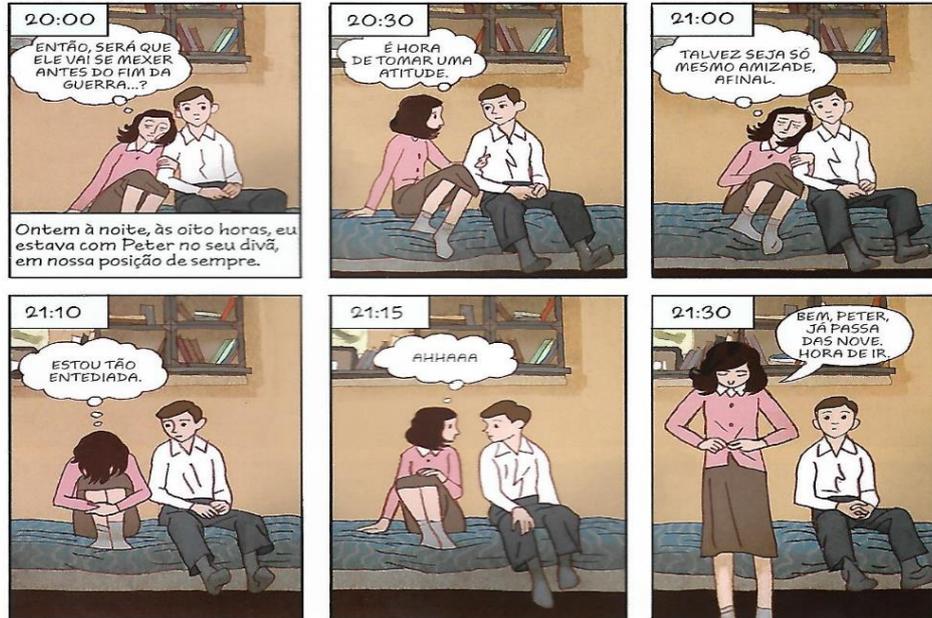
As relações pessoais com as outras pessoas foram se modificando no decorrer do tempo. Antes de ir para o esconderijo com a família, a garota tinha muitos amigos, sendo popular na escola, chegando a manter vários pretendentes a namorado. No Anexo Secreto, a garota viu sua vida mudar completamente, pois teve que viver em um espaço limitado com mais sete pessoas que, na maioria das vezes, a criticavam por seu modo de enxergar a vida e por ser autêntica em seus pensamentos.

Apesar de todas as dificuldades de relacionamento e o perigo iminente de o esconderijo ser descoberto, Anne Frank nutriu um sentimento especial por Peter Van Pels, filho do casal Herman e Auguste Van Pels. Inicialmente a garota tinha uma opinião negativa sobre Peter, considerando-o um garoto tímido e sem graça, e sentindo que sua companhia não fazia muita diferença para ela. A partir das escritas que relatam as conversas mais intensas dos dois adolescentes, é possível perceber que ali está começando a acontecer algo de diferente. Eles iniciam conversas íntimas que alimentarão o anseio de Anne por alguém a quem amar, bem como sua convicção de que esse alguém poderia ser Peter. Eles conversavam sobre beijos e descobrem quanta coisa tinham em comum. Também observam como mudaram durante seu tempo no sótão, como as ideias de um sobre o outro evoluíram e concordam em como eram diferentes quando chegaram ao anexo, mal podendo se reconhecer nas pessoas que eram em 1942.

Figura 5 – Anne Frank e Peter Van Pels

Domingo, 16 de abril de 1944

Querida Kitty, guarde a data de ontem, porque foi um dia memorável para mim. Não é importante para qualquer garota o dia de seu primeiro beijo? Bom, não é menos importante para mim.

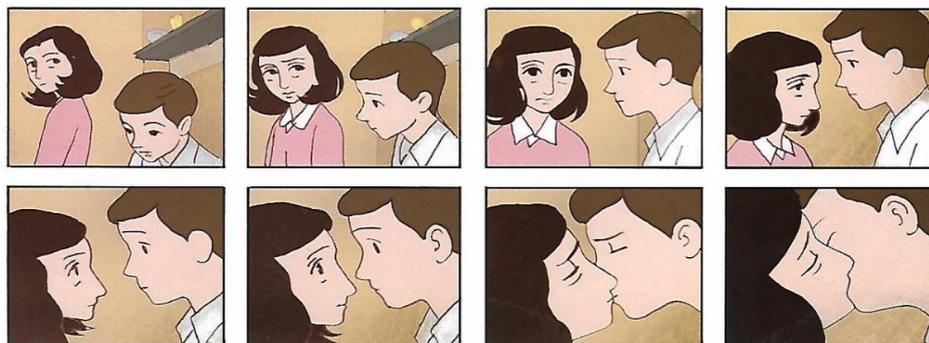


Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 130.

Os dois se maravilham com o fato espantoso de terem podido não gostar um do outro de início, de Peter ter pensado que Anne falava demais, enquanto ela se irritava por ele não se dar ao trabalho de flertar com ela. Quanto Peter se refere à sua tendência de se isolar dos outros, Anne lhe diz que seu silêncio é, de certa forma, como a tagarelice dela. Enfim, eles admitem o quanto estão felizes por estarem juntos, por terem um ao outro.

Figura 6 – O beijo

Até que... justamente quando eu estava olhando para a esquerda e ele estava olhando para a direita e acidentalmente trocamos de lado... aconteceu!



Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 130.

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

Figura 7 – Nazistas no poder.



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 13.

O diário de Anne Frank mostra, em toda sua narrativa, o que estava sendo feito aos judeus, permitindo lembrar constantemente do que é capaz uma pessoa corrompida pelo ódio, mesmo que carismática, com voz e espírito de liderança. Assim, em muitas passagens a garota cita Adolf Hitler e faz interpretações a respeito dos sentimentos que o nazista desperta tanto em civis, quanto nos próprios soldados.

Figura 8 – Hitler com seus aliados



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 148.

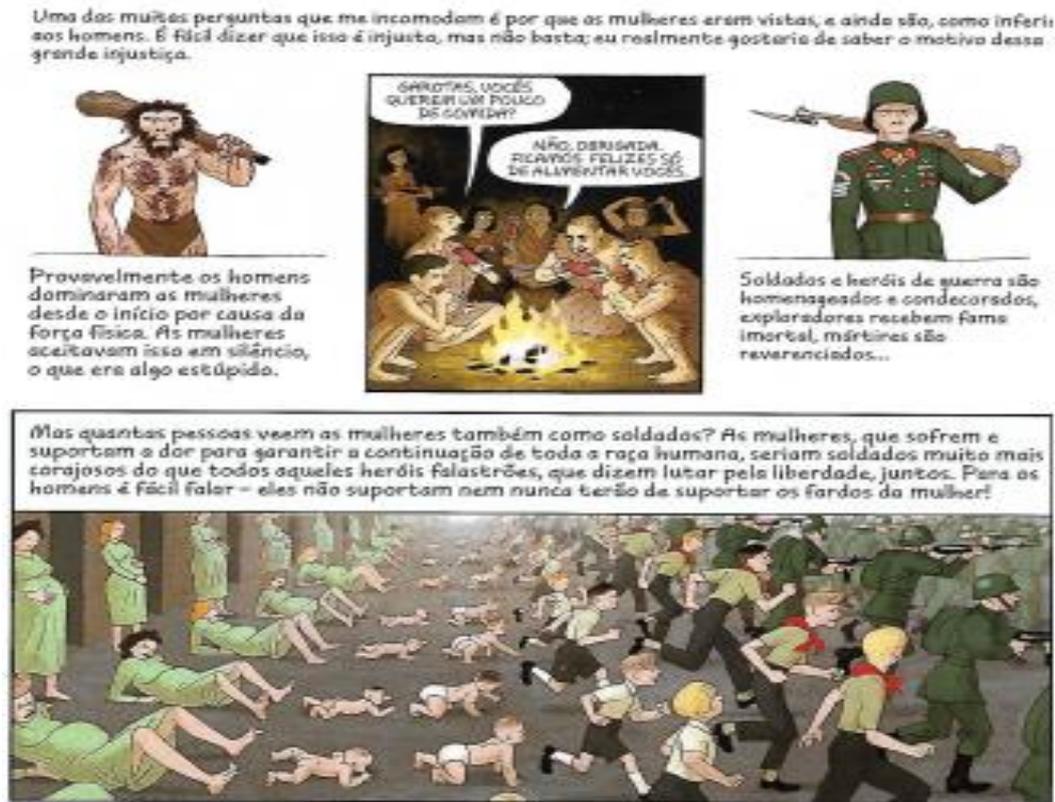
O diário deixa claro como a guerra de Hitler contra os judeus devastou boa parte da Holanda durante a Segunda Guerra Mundial e da invasão aliada da Europa, vista a partir de dentro de uma país ocupado. No Dia D⁷, Anne Frank escreve que dois mil aviões estiveram voando de um lado para o outro, lançando tropas por trás das linhas inimigas, enquanto quatro mil lanchas de desembarque despejaram soldados e suprimentos entre Cherbourg e La Havre. A possibilidade de que os Aliados fossem vitoriosos em 1944, escreve ela, é uma razão para novas esperanças e, depois de tudo que já haviam suportado, uma inspiração para continuarem corajosos e calmos.

Não obstante todos esses detalhes sombrios descritos no diário, é possível observar nas páginas o incipiente posicionamento de Anne a respeito do feminismo, no qual questiona o costume de o homem ainda ser considerado superior à mulher e os motivos para tamanha injustiça. Tal pensamento causa surpresa devido ao fato de Anne ser jovem com opinião formada sobre assuntos que parecem distantes de sua realidade. Além do mais, a imagem apresenta não apenas questão da mulher e da maternidade, mas todo um ciclo de pessoas que

⁷ Tropas do Reino Unido, dos Estados Unidos, do Canadá e da França atacaram as forças alemãs no litoral norte da França, em 6 de junho de 1944. Maior operação militar já realizada, ela marcou o início da campanha para libertar o território noroeste da Europa ocupada pelos nazistas.

formam essas carreiras criando uma engrenagem, um sistema que irá produzir a guerra, um sistema que começa desde a gestação até a corrida dos soldados no fim da imagem.

Figura 9 – Feminismo defendido por Anne Frank



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 143.

Ademais, Anne não apenas evidencia e dá voz ao trauma, mas representa o próprio trauma, já que não foi capaz de resistir a ele. Observando trechos do diário, percebe-se que a narradora apresenta o sofrimento e a dor, não só de si, mas de todos os perseguidos pelo regime nazista. Nesse contexto, o diário carrega aspectos da narrativa de testemunho, uma vez que expõe o que ocorreu à Anne Frank, à sua família e às demais pessoas que viveram no esconderijo durante a guerra.

Diante disso, verificamos a maturidade de Anne Frank a despeito de sua idade, como uma autora de um arrebatador livro de memória. Prova disso, como salienta Prose (2010, p. 94), **O diário de Anne Frank** é um dos livros preferidos entre jovens do mundo todo:

As entradas do diário tornam-se uma espécie de espelho em que adolescentes, meninos e meninas, podem se ver – uma descrição extremamente condensada da alienação, da solidão e das torrentes de sofrimento sem causa concreta que definem a adolescência na cultura ocidental do século XX. Leitores mais velhos reconhecerão

ecos familiares, mas esquecidos, de seus próprios passados (...). ela está escrevendo, é claro, sobre oito judeus obrigados pelos nazistas a passar dois anos num sótão. Mas está também descrevendo como é ser jovem.

Ainda conforme Prose (2010, p. 12), Anne conseguiu demonstrar na sua escrita “as qualidades romanescas do diário, a habilidade de transformar pessoas vivas em personagens, a capacidade de observação, o olho para os detalhes, o ouvido para o diálogo”, imprimindo ao livro um valor atemporal e universal.

Muller (2000, p. 304) observa um tom de solidão na escrita de Anne, considerando que:

Como condizia com sua idade e seu amadurecimento intelectual, o desejo de Anne era só um, ser impelido sem orientação, sendo obscuro o conteúdo da coisa ansiada, nascida de seu descontentamento consigo mesma e seu entorno, e o desejo de vencer a dor de sua solidão. Uma solidão que se desenvolvera a partir do sentimento de não ser compreendida por seus pais, por seu meio mais íntimo; uma solidão que faz parte do desenvolvimento dos jovens de sua idade e que ela também teria experimentado em liberdade, de maneira semelhante.

Nesse sentido, o diário torna-se uma espécie de espelho em que adolescente meninos e meninas, podem se ver – uma descrição extremamente condensada da alienação, da solidão e das torrentes de sofrimento sem causa concreta que definem a adolescência na cultura ocidental.

3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS – DA SUA CONSTITUIÇÃO À UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

As Histórias em Quadrinhos (HQ) vêm cada vez mais obtendo espaço no meio de leitores jovens, adultos e crianças. Este fato tem relação com a própria natureza constitutiva deste gênero, cuja produção está alicerçada em imagens com a utilização de uma linguagem mais clara, o que permite uma melhor compreensão àquele que lê. Dessa forma, as HQ podem ser ferramentas aliadas do ensino e da aprendizagem, contribuindo na construção de sentidos em complementaridade aos estudos de assuntos tratados na escola.

Nesse contexto, a utilização das Histórias em Quadrinhos (HQ) demonstra ser uma aliada importante na formação de leitores, pois, além de ser um gênero presente tanto no ambiente escolar como em outros meios, pode narrar histórias de forma expressiva, introduzindo temas de maneira lúdica e envolvente num processo criativo de diferentes textos.

3.1 ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS COMPONDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias quadrinizadas são compostas de narrativas que utilizam o discurso direto na fala e têm como estrutura o desenho, associando a linguagem verbal e imagética. Envolvem elementos como personagens, tempo e espaço numa sequência de acontecimentos. De acordo com Eisner (1989, p. 13):

A história em quadrinhos lida com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens. Decerto trata-se de uma separação arbitrária. Mas parece válida, já que no moderno mundo da comunicação esses dispositivos são tratados separadamente. Na verdade, eles derivam de uma mesma origem, e no emprego habilidoso de palavras e imagens encontra-se o potencial expressivo do veículo.

Observamos, ainda, que a linguagem não verbal é composta pelo uso de imagens e representação de gestos. Já a linguagem verbal geralmente aparece nos balões, legendas, interjeições e onomatopeias.

Ramos (2010) considera as histórias em quadrinhos como um hipergênero que engloba outros gêneros, cada um com suas especificidades próprias. Dessa forma, podemos encontrar nos quadrinhos variadas características, desde a predominância no modo de organização narrativo, com as histórias centradas em um personagem que conduz a ação, até mesmo histórias recheadas de metáforas visuais.

Realizar um estudo mais profundo sobre o gênero tem o intuito de verificar as características do texto das histórias em quadrinhos e de que maneira elas devem ser abordadas em sala de aula, evidenciando as características do texto escrito aliadas aos recursos visuais, a fim de refletir a sua atuação na educação em suas diferentes possibilidades pedagógicas.

De acordo com Eisner (1989, p. 38), o principal elemento caracterizador da linguagem dos quadrinhos está na arte sequencial, isto é, a leitura deste gênero é evidenciada pela leitura contínua das imagens, sendo que sua principal função

[...] é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia.

Assim como nas narrativas existem os elementos como enredo, tempo, personagem, espaço e narrador, nas HQ também ocorrem nas tramas esses elementos, uma vez que estas obras apresentam as histórias em quadros sequenciais.

Ainda, segundo Eisner (2010, p. 7), “o êxito ou o fracasso desse método de comunicação depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem”. Assim sendo, o estilo e a adequação da técnica são acessórios da imagem e do que ela está tentando exprimir.

O balão se constitui como elemento primordial na linguagem das HQ. Segundo Vergueiro (2004, p. 26), esse componente leva o leitor a ter a impressão de ouvir a voz dos personagens em sua mente, pois o “balão é a intersecção entre imagem e palavra”. Todavia, para que o leitor possa decodificar a mensagem contida no balão, é necessário considerar a junção de texto e imagem como produtos representados de forma icônica, ou seja, pela própria forma de se constituírem. Assim sendo, pela forma do balão, pela sua posição nos quadrinhos e, até mesmo, o por sua existência ou não, o leitor poderá extrair informações diferenciadas na leitura. Observe abaixo a utilização de balões em **O diário de Anne Frank em quadrinhos**.

Figura 10 – Balões em o Diário de Anne Frank em HQ

Terça-feira, 22 de dezembro de 1942



Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 58.

De acordo com Vergueiro (2004), a configuração visual do balão é que, de fato, ajudará o leitor a interpretar a mensagem nele contida. Desde um simples prolongamento chamado rabicho, apontando para um personagem, dando a ideia de alerta ao leitor de que alguém está falando, ou até mesmo a ordem de formatação dos balões, colocados a partir da parte superior esquerda do quadrinho indicando a ordem a ser lida, guiará na interpretação da mensagem em sua totalidade. Ramos (2010) salienta que não existe um número exato de balões catalogados e utilizados nas narrativas, levando em consideração que os recursos de informática criam novos

tipos originários de outros. Ramos (2010, p. 36) explicita que os balões podem ter diferentes formatos com diferentes significados e que variam de acordo com a linha do contorno.

A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais “neutro”, que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala. [...] as linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em zigue-zague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta gritos, sons eletrônicos.

Dessa maneira, o balão, com suas peculiaridades, pode mudar sua configuração para representar diversos sentimentos, o que será representado pela mudança em suas linhas.

Figura 11 – Representação de sentimentos através dos balões



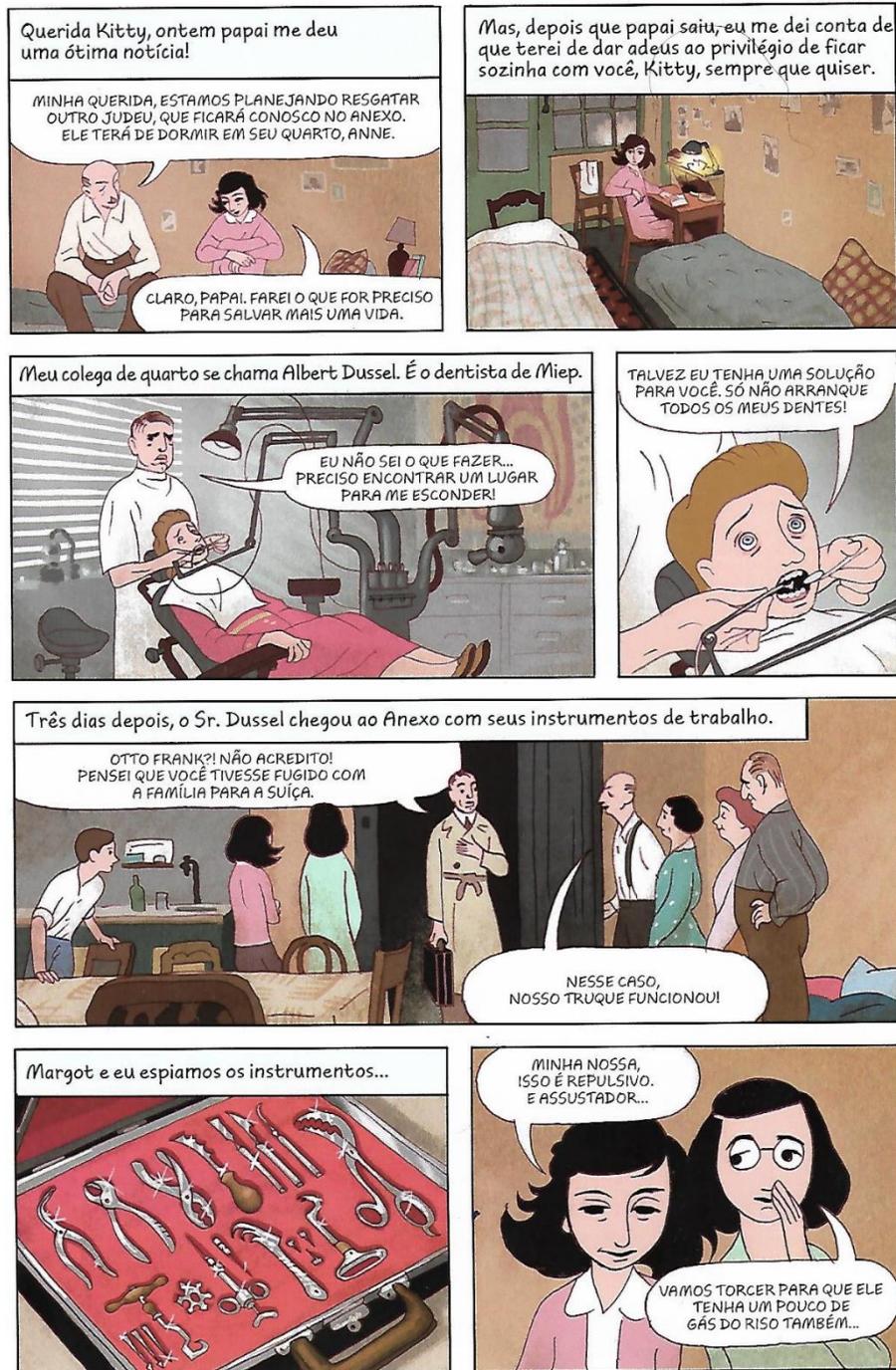
Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 55.

A categoria tempo é um elemento importante para o estudo da linguagem das HQ. Segundo Ramos (2010, p. 128), este elemento

é percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos. Quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo [...] Quanto maior o corte entre uma cena e outra e menor o número de quadrinhos, menor a presença de um mesmo momento.

Figura 122 – Representação da passagem no tempo em HQ

Terça-feira, 10 de novembro – Quinta-feira, 19 de novembro de 1942



Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 50.

Para Eisner (2010), a capacidade de expressar o tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual, sendo que uma história em quadrinhos se torna real quando o tempo passa a ser componente ativo da criação. Para o estudioso, o elemento tempo pode ser entendido,

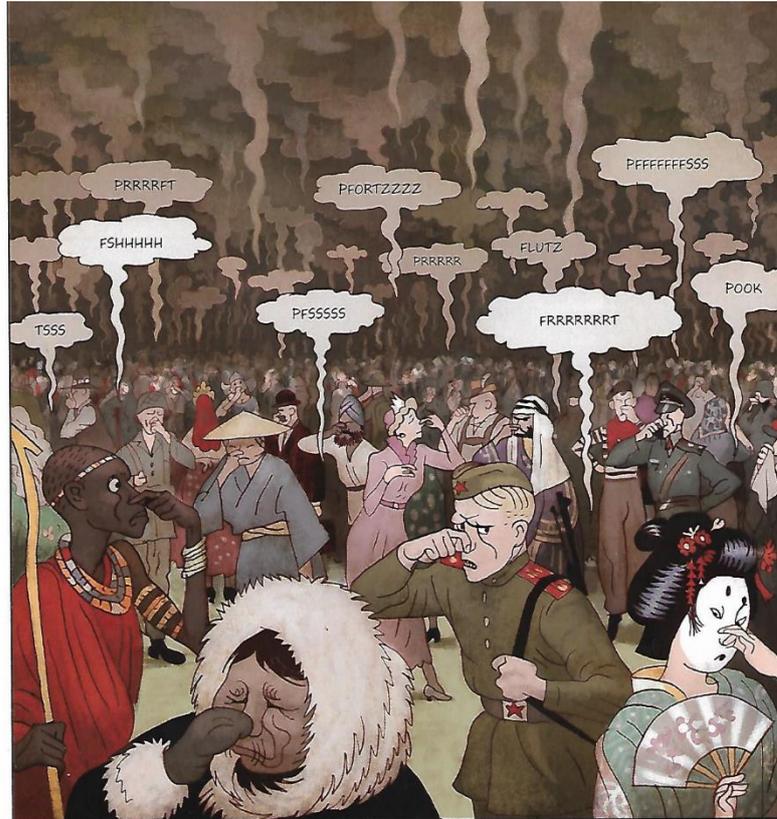
também, de acordo com o arranjo dos quadrinhos e balões, os quais podem ser colocados no mesmo espaço e serem observados na leitura pela disposição em que se encontram.

Em relação aos personagens presentes nas histórias em quadrinhos, Ramos (2010, p. 107) aponta que “eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história. Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados”. Ramos (2010) também aponta que a linguagem verbal nas HQ se manifesta por meio de diálogos, ideias e pensamentos que acontecem no interior de balões, os quais, de acordo com os propósitos expressos pelos personagens, recebem vários tipos de formatos e classificações, além das legendas, que, quando se fazem presentes, manifestam as vozes dos participantes da história. Quanto ao narrador, este aparece nas legendas e pode ser narrador-onisciente ou narrador-personagem.

Ainda, de acordo com Ramos (2010, p. 136), o elemento espaço nas HQ é variado e “utiliza personagens para poder contar a narrativa e é cercado pela linha de contorno”. A sucessão de acontecimentos que constituem as ações engloba os elementos narrativos em assuntos diversificados, proporcionando pistas significativas para a revelação de mistérios na trama, o que pode conduzir o leitor à compreensão de si e do meio social por meio de vários sentimentos expressos no texto.

As onomatopeias são elementos essenciais nas histórias em quadrinhos, pois configuram-se como simples representações sonoras que se transformam graficamente naquilo que descrevem. Ramos (2010, p. 78) considera que “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista”. Este recurso dos quadrinhos pode se situar tanto no interior do balão, quanto aparecer independente dele.

Figura 13 – Onomatopeias em o Diário de Anne Frank em HQ



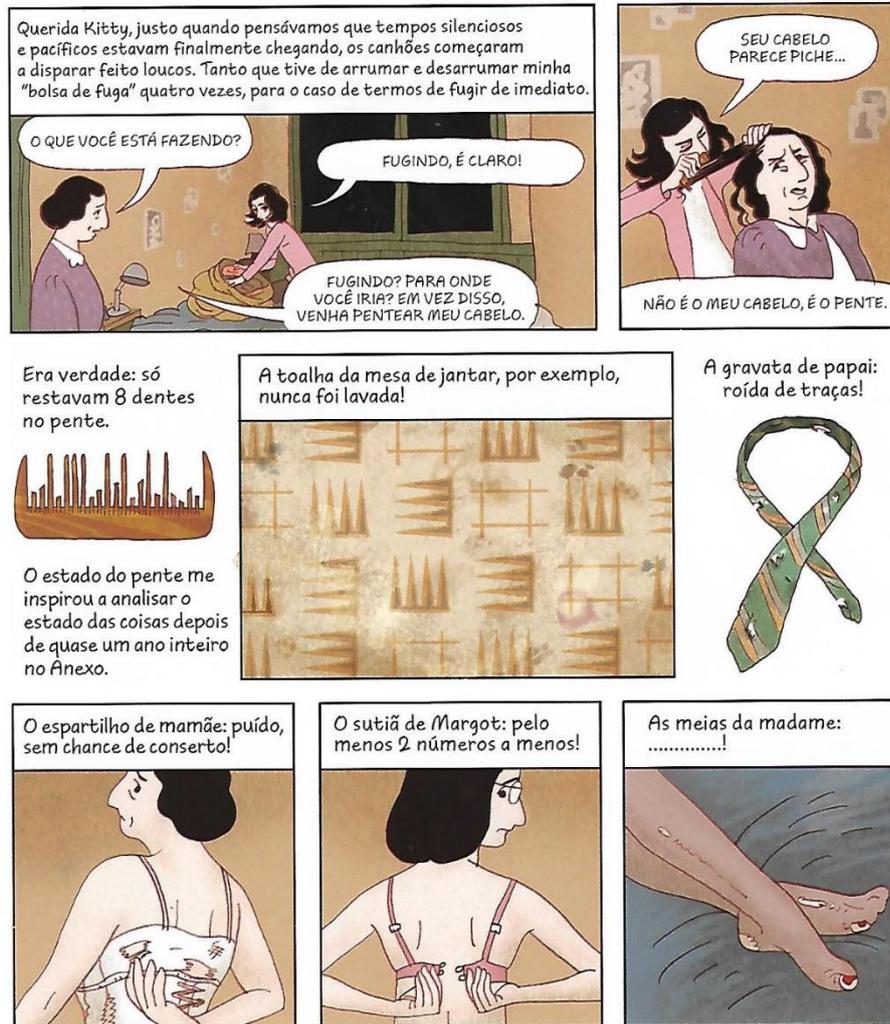
Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 127.

Vergueiro (2004) considera que as onomatopeias podem ser configuradas como signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Outro aspecto interessante apontado pelo autor é que elas variam de acordo com o país, levando em conta as possibilidades de representação presentes em cada cultura.

Com relação às legendas, Ramos (2010, p. 21) defende que “não é apenas o narrador onisciente que tem direito ao uso da legenda”, esclarecendo que o narrador-personagem também pode se apropriar desse recurso e, em algumas histórias, há desponha o rosto do personagem, o qual passa a ser o narrador daquele trecho, funcionando como uma menção a um fato ocorrido no passado.

Figura 14 – Representação de legendas em HQ

Sábado, 1º de maio – Domingo, 2 de maio de 1943



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 68.

Além de representar a voz onisciente do narrador da história, Vergueiro (2004, p. 62) defende que o uso da legenda situa o leitor no tempo e no espaço, podendo indicar “mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc.”.

De acordo com Ramos (2010), o formato da letra, que expõe características essenciais para a leitura dos quadrinhos, geralmente, é realizado de maneira linear e na cor preta, denotando neutralidade na expressão. Letras que diferem deste padrão geral apresentam outras finalidades, como aquelas em um tamanho menor que sinalizam fala sussurrada; ou aquelas em negrito, que podem sugerir tom de voz mais alto ou uma fala em tom mais emocional.

Assim expostos estes constituintes das HQ, é importante que o mediador da leitura possa criar formas pedagógicas para que o aluno compreenda qual a função destes elementos na leitura das obras, a fim de realizar uma leitura mais profunda e crítica.

3.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A grande popularidade das histórias em quadrinhos na contemporaneidade representa um meio de comunicação de massa e de forte penetração popular. Há uma enorme variedade de títulos com milhares de exemplares adquiridos e consumidos por um público sempre ansioso por novidades.

Apesar desta invejável popularidade, as HQ passaram a ser vistas como um gênero textual condenado por pais e professores. Vergueiro (2004, p. 8) aponta que “de um modo geral, os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores”. Segundo o autor, muitos pais e mestres desconfiavam das aventuras contidas nas HQ, chegando a supor que elas poderiam afastar as crianças e jovens de leituras que, de fato, levassem o leitor a uma compreensão mais profunda das obras.

Porém, para Rama e Vergueiro (2012), as histórias em quadrinhos, se trabalhadas de maneira crítica e consciente, podem ser um recurso didático permeado de variações metodológicas para se abordar em sala de aula, contribuindo no desenvolvimento de ferramentas e novas formas de criar uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, segundo os autores, as HQ podem ser utilizadas na contextualização do conteúdo, como recurso avaliativo e no incentivo à leitura e à escrita. Vergueiro (2012, p. 21) pontua que

Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes.

Tratando-se de um gênero que oferece muitos elementos para reflexão e discussão, é importante que o professor conheça bem a linguagem utilizada. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 30) salienta que “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto”. Ainda, conforme Ramos

(2010, p. 16), “ter uma noção clara do que se trata cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e ajuda na elaboração de práticas pedagógicas na área da educação”.

Para Vergueiro (2010, p. 31), “a alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”. Segundo ele, as histórias em quadrinhos se constituem por dois códigos, o visual e o verbal, que atuam em constante interação. A partir da interação destes, o leitor tem a possibilidade de receber a mensagem em sua íntegra, sendo que estes códigos não podem ser pensados separadamente.

De acordo com a BNCC (2017), as histórias em quadrinhos são recomendadas para incentivar a leitura, e isso permite que o professor utilize esse gênero na sua prática pedagógica, como forma de trabalhar as diversas linguagens, pois os autores manifestam diferentes modos de escrita com o uso de signos variados, o que oferece ao leitor leituras significativas.

É importante salientar que as histórias em quadrinhos podem funcionar como instrumento introdutório a diversos temas a serem abordados a partir de outras perspectivas de ensino. Na abordagem de textos literários, por exemplo, as HQ podem atuar como forma de instigar o aluno à leitura de obras. Porém, é importante esclarecer que a adaptação do texto literário em HQ não invalida a leitura da obra original em sua totalidade.

4 A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DE COSSON

Nesta etapa, objetiva-se a proposição de diferentes formas de ler o texto, além de proporcionar experiências literárias aos alunos, de modo que estas possam promover o acesso a leituras, cujo traço de ficcionalidade contribuirá para o desenvolvimento como leitores, ressignificando essa prática a partir da quebra de uma rotina leitora escolar.

Cosson (2009, p. 48) salienta que “trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”. Em sua proposta, o autor esclarece que esse andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que possam levar os alunos a desenvolverem pesquisas e projetos referentes à leitura.

Como já explicitado anteriormente, essa proposta de atividades parte das etapas sugeridas por Cosson (2009), para dividir sequencialmente o trabalho. A proposta é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O termo “passos” foi trocado

por “momentos” para adequação à realidade do trabalho. O primeiro momento: motivação; o segundo momento: introdução; o terceiro momento: leitura e interpretação; e o quarto momento: leitura e reflexão. Para prestigiar cada momento, foram elaboradas atividades diversificadas que possibilitem o trabalho com as modalidades oral e escrita. Confira como foi organizado cada momento nos tópicos a seguir.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO: MOTIVAÇÃO – DISCUSSÕES ACERCA DO HOLOCAUSTO E NAZISMO

Objetivos: Sensibilizar para a realização da leitura posterior.
 Apresentar aos alunos a história sobre o Holocausto.

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos cada.

Para esse momento inicial, o trabalho deve ser realizado a partir de ações que possam contextualizar o momento histórico da obra adaptada a ser lida, como forma de instigar o aluno à leitura. Os momentos para essas reflexões serão divididos em duas partes: “Contexto histórico do Holocausto” e “Cartas de vítimas do Holocausto”.

Quadro 1 – Primeiro momento: atividades sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto

Primeiro momento: Motivação	Atividades
4.1.1 Quadro de imagens do Holocausto	Retratar a história do Holocausto a partir de um painel com fotos e imagens dos horrores ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial
4.1.2 Correspondências enviadas por vítimas do Holocausto aos seus familiares durante a Guerra	Propor aos alunos a leitura das cartas
4.1.3 Atividade oral	Discussão sobre o tema Holocausto
4.1.4 Atividade escrita	Entregar imagens aos alunos para que possam criar legendas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

4.1.1 Quadro de imagens do Holocausto

Esse é o primeiro contato dos alunos com o plano de intervenção a ser aplicado. Portanto, é importante que esse momento sirva para motivar a leitura a ser realizada

posteriormente. Nesse sentido, situar o leitor sobre o momento histórico em que a obra adaptada foi escrita servirá para norteá-los na leitura posterior.

A primeira proposta é que seja montado um painel de fotos referentes à Segunda Guerra Mundial, como forma de sensibilizar os alunos frente aos fatos ocorridos nesse período. A partir do painel de imagens, o professor fará uma explanação oral sobre o que foi a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, situando o contexto histórico dessa época, mostrando os horrores e as atrocidades a que milhões de pessoas foram submetidas pelo Nazismo. Caso necessário, pode-se fazer uma parceria com o professor de História, para que este participe nesse momento da intervenção, elucidando a turma sobre os acontecimentos ocorridos.

Uma segunda possibilidade para apresentação do contexto histórico refere-se à exibição de documentário sobre o que foi o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial. O material pode ser exibido para os alunos e, no final, pode-se promover um debate sobre o tema.

Figura 15 – Imagens do Holocausto – Segunda Guerra Mundial



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

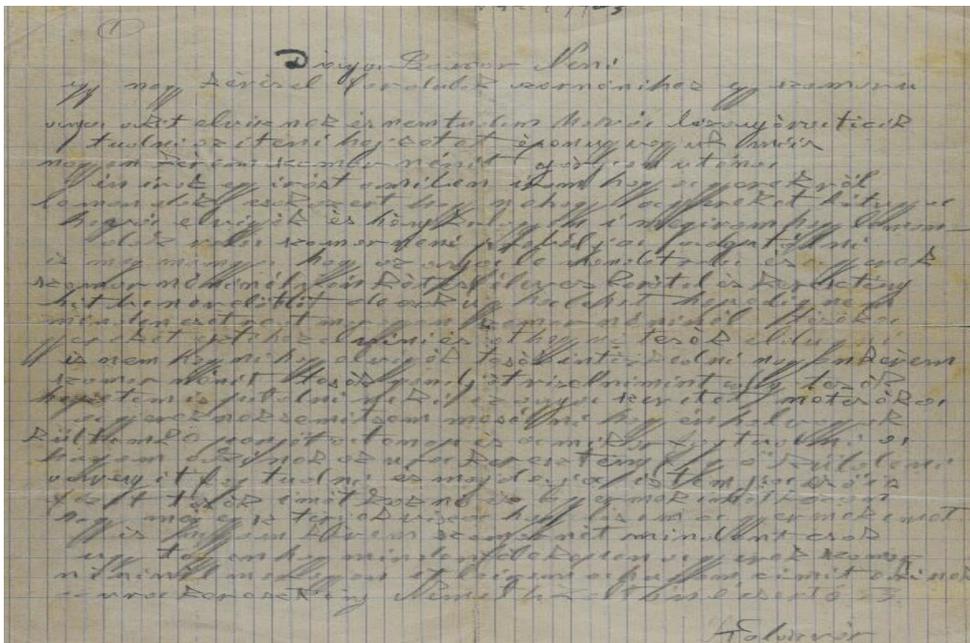
4.1.2 Correspondências enviadas por vítimas do Holocausto a seus familiares durante a Guerra

Neste segundo momento da intervenção, serão disponibilizadas cartas de vítimas do Holocausto enviadas aos seus familiares. O Memorial Yad Vashem, localizado em Jerusalém, abriga cartas escritas pelas vítimas judaicas do Holocausto. As correspondências foram

enviadas de esconderijos, guetos, prisões e acampamentos de diversos países, e apresentam despedidas e comentários sobre a situação vivida durante a Segunda Guerra Mundial. Os documentos estão compilados pelo projeto “Recolhendo os Fragmentos”, organizado por pesquisadores do Memorial, que mostram a perspectiva das vítimas, permitindo que suas identidades sejam restauradas.

Para este trabalho, podem ser montados grupos de 3 ou 4 alunos na sala de aula, os quais farão a leitura do material que deverá ser entregue impresso. As cartas estão todas traduzidas, porém, para que o aluno tenha contato com o material, é interessante que os originais possam ser impressos ou apresentados através de *slides*.

Figura 1613 - Carta original de Isabele Fodor



Fonte: aventurasnahistoria.uol.com.br

Carta traduzida:

“Quem escreve esta carta é uma mãe perturbada que está sendo levada com sua família para um destino desconhecido. Você certamente já ouviu falar sobre a nossa situação atual – a mesma coisa que aconteceu na sua cidade está acontecendo na nossa. Estou lhe enviando um documento de adoção da minha filhinha, em que eu a abandono para seu próprio bem. Desta forma, talvez ela seja salva e eles não a levem. Eu não tenho outra escolha. Eu te imploro, use este documento para que ela seja salva. Tente fazê-la entender que ela se converteu ao catolicismo e agora é cristã, e precisa ser educada como tal. [...] Eu te imploro, ame-a como

uma mãe, para que ela sinta minha ausência menos intensamente. Não diga a ela onde estou. Tenho certeza de que há muita coragem em sua jovem alma e muitas perguntas sem respostas.

Mais uma vez peço-lhe, Sra. Szomor, cuide da minha filha.

Bella"

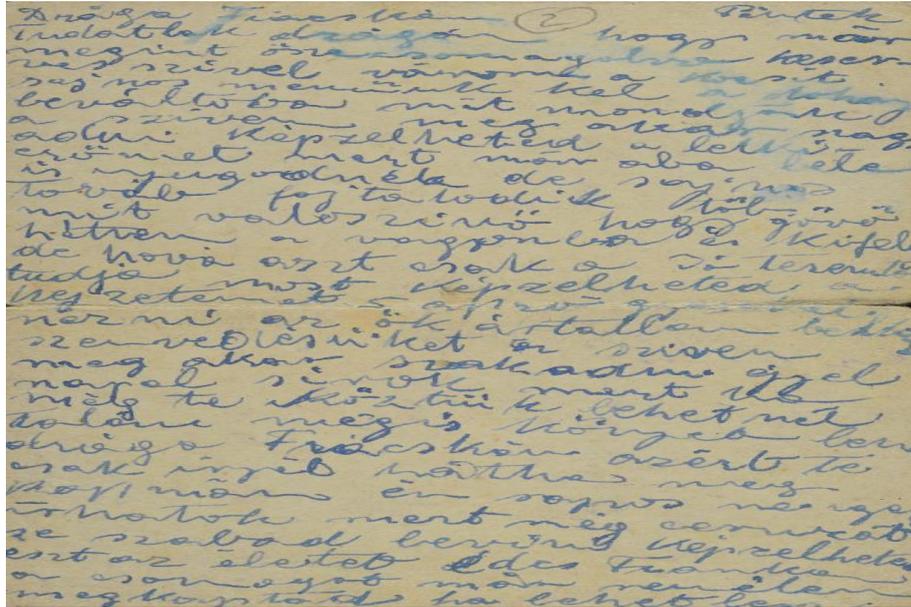
Figura 17 – Último cartão postal de Bracha Igaz



Fonte: aventurasnahistoria.uol.com.br

Bracha Igaz escreveu uma carta de despedida ao seu marido em um gueto na Hungria, onde estava confinada com seus cinco filhos e todos os judeus da cidade. No mesmo dia em que escreveu, Bracha e seus filhos foram transferidos para a fábrica de tabaco local e, um mês depois, transportados para Aushwitz, onde foram assassinados. Seu marido, Yaakov, que sobreviveu ao Holocausto e nunca se casou novamente, guardou esta lembrança de sua família.

Figura 18 – Carta de Bracha Igaz ao marido



Fonte: aventurasnahistoria.uol.com.br

Carta traduzida:

"Meu querido,

Com o coração partido, lhe informo que estamos indo para a fábrica de tabaco. O que posso dizer? Meu coração está à beira de quebrar. Você pode imaginar meu estado mental. Eu poderia suportar a mudança para a fábrica, mas sei que isso não terminará aí. Quase certamente, na próxima semana vamos embarcar nos vagões de gado e ir embora. Para onde? Só Deus sabe.

Imagine meu estado e o sofrimento indescritível de nossas cinco criancinhas inocentes. Meu coração está prestes a quebrar. Eu choro noite e dia. Pois se você estivesse aqui conosco, talvez fosse mais fácil para nós. Agora meu querido, nos despedimos de você. Não sei se nos encontraremos novamente nesta vida. Ore ao bom Deus para ser misericordioso conosco, pois não podemos suportar esta situação por muito tempo.

Deus esteja com você. Cargas de beijos.

Sua esposa sofredora e os filhos.

Bracha Igaz"

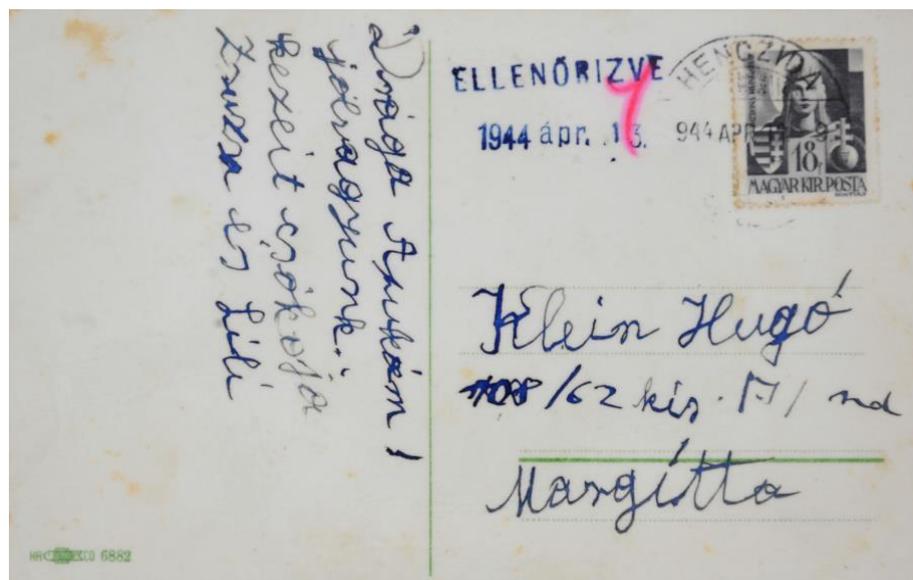
Figura 19 – Susan e Lili



Fonte: aventurasnahistoria.uol.com.br

Em 1944, os judeus do distrito de Bihar, na Hungria, foram instalados pelos nazistas em terras agrícolas sob condições deploráveis. Lá estavam as irmãs judias Suzane e Lili que, ao sentirem saudades de seu pai, escreveram um cartão postal em letras infantis. Algum tempo depois, as meninas foram deportadas com a mãe, Matild, para Auschwitz, onde foram assassinadas. Seu pai, Hugó Klein, sobreviveu ao Holocausto e se casou posteriormente com uma prima de Matild, imigrando para Israel em 1957.

Figura 20 – Cartão postal de Susan e Lili



Fonte: aventurasnahistoria.uol.com.br

Tradução do cartão postal:

"Querido papai

Nós estamos bem

Adeus.

Susan e Lili".

Caso a escola tenha uma estrutura apropriada para o uso de computadores com acesso à internet, outras aulas podem ser programadas com o uso de relatos de judeus que sobreviveram ao Nazismo e aos campos de concentração.

4.1.3 Atividade oral – Discussões sobre o tema Segunda Guerra Mundial e o Holocausto

Este é o momento de socialização do material apresentado aos alunos para que possa ser debatido em sala de aula. É importante deixar que eles descrevam as imagens apresentadas no quadro e façam a leitura das cartas e dos cartões postais. Após esse momento, algumas questões poderão ser apresentadas:

- a) Quais seriam as possíveis razões para tanto ódio dos nazistas?
- b) Qual o seu sentimento sobre as vítimas do Holocausto que escreveram cartas e cartões?
- c) Você acha que haveria alguma forma de ser amenizada naquela época essa situação de conflito e guerra?
- d) Você observa que hoje em dia este tipo de situação acontece, mesmo que seja de forma diferente e velada?
- e) O que, pessoalmente, podemos fazer frente a esse tipo de acontecimento?

A partir desses questionamentos, o professor poderá encorajar os alunos a se colocarem no lugar daquelas pessoas, pensar como vivia um judeu naquela época e também no que poderia ter acontecido de diferente. O mais importante neste momento é tentar sensibilizar e conscientizar os alunos com o objetivo de refletir sobre a implicação destes fatos na vida de uma adolescente por dois anos confinada num quarto com a família, longe do convívio social e de sua vida corriqueira.

4.1.4 Atividade escrita

Para finalizar esse momento de motivação à leitura, serão entregues aos alunos várias imagens de fatos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial. Pode ser material retirado da internet ou recorte de jornais e revistas. As gravuras podem ser coladas em folhas de papel Chamex, sendo solicitado aos alunos que criem poemas relacionados a estas imagens. Como forma de elucidar sobre a atividade, a ser realizada individualmente, o professor poderá montar uma oficina de criação de poesias. Depois de concluído o processo, cada aluno apresentará sua imagem com o respectivo poema criado, explicando a escolha do texto construído.

4.2 SEGUNDO MOMENTO: INTRODUÇÃO – CONHECENDO O DIÁRIO DE ANNE FRANK ADAPTADO

- Objetivos:**
- Promover a discussão das características específicas do gênero HQ.
 - Apresentar a obra adaptada, bem como a autora do diário.
 - Explorar as características físicas do livro.
 - Propor a criação de um diário de leitura.

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos cada.

Nesse segundo momento da atividade, será oportunizado o contato com a obra adaptada a ser lida, dando ênfase nos seus aspectos físicos: título, capa, contracapa, imagens, quantidade de páginas, etc., estimulando os alunos a realizarem comentários sobre o texto. Com esta apresentação, será proposto o estudo das características que compõe o gênero HQ, bem como a criação de um diário de leitura como forma de incentivo à escrita.

Quadro 2 – Segundo momento: apresentação da obra adaptada

Segundo momento: Introdução	Atividades
4.2.1 Apresentação da obra adaptada	Apresentar a obra adaptada e a autora do diário
4.2.2 Aspectos composicionais das HQ	Abordar as principais características verbais e não verbais das HQ
4.2.3 Diário de leitura	Propor a criação de um diário de leitura da obra a ser lida

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

4.2.1 Apresentação da obra adaptada

Para este momento da apresentação da obra **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, o ideal é que todos os alunos tenham em mãos exemplares, ou ao menos que esta leitura possa ser realizada em duplas. Se isso não for possível, o livro pode ser lido através de *slides* ou na sala de informática da unidade escolar. O importante é que essa leitura seja realizada toda em sala de aula, tomando em consideração as intervenções a serem feitas pelo professor. Por isso, esta sequência de atividades demanda mais tempo.

Para dar início, os alunos analisarão os aspectos físicos da obra, como capa, contracapa e a ficha catalográfica. Caso tenham em mãos os exemplares, este é o momento propício para que possam folhear o livro e obtenham as primeiras impressões da obra. Além disso, é fundamental que observem os aspectos imagéticos do livro, levando em conta esta ferramenta contida nas HQ e seu poder de contribuição para apreensão do texto lido.

Para que os alunos possam ter uma ideia mais concreta do lugar onde vivia Anne Frank, é possível fazer uma visita virtual e conhecer o espaço onde Anne Frank viveu com sua família em tempos de confinamento. Em parceria com a Fundação Anne Frank, o *Google Arts & Culture* apresenta uma exposição *online* que contém cinco imagens internas da casa da família da escritora.

Por meio dos registros em 360º graus, o público pode ver pela primeira vez todos os cômodos da residência dos Frank em Amsterdã, na Holanda, que foi restaurada para o estilo original dos anos 1930. O *tour* virtual dá, inclusive, acesso ao quarto que Anne dividia com a irmã Margot. A exposição conta também com textos explicativos sobre a jornada da autora e documentos raros, incluindo o único vídeo conhecido de Anne, gravado em uma festa de casamento, e a única foto da jovem ao lado dos pais e da irmã.

4.2.2 Aspectos composicionais das HQ

Como forma de iniciar esse momento, serão distribuídos aos alunos gibis, tirinhas e quadrinhos para leitura deste material em sala de aula, destacando que esse gênero textual é composto de imagens verbais e não verbais, o que pode ajudar na compreensão daquilo que se lê.

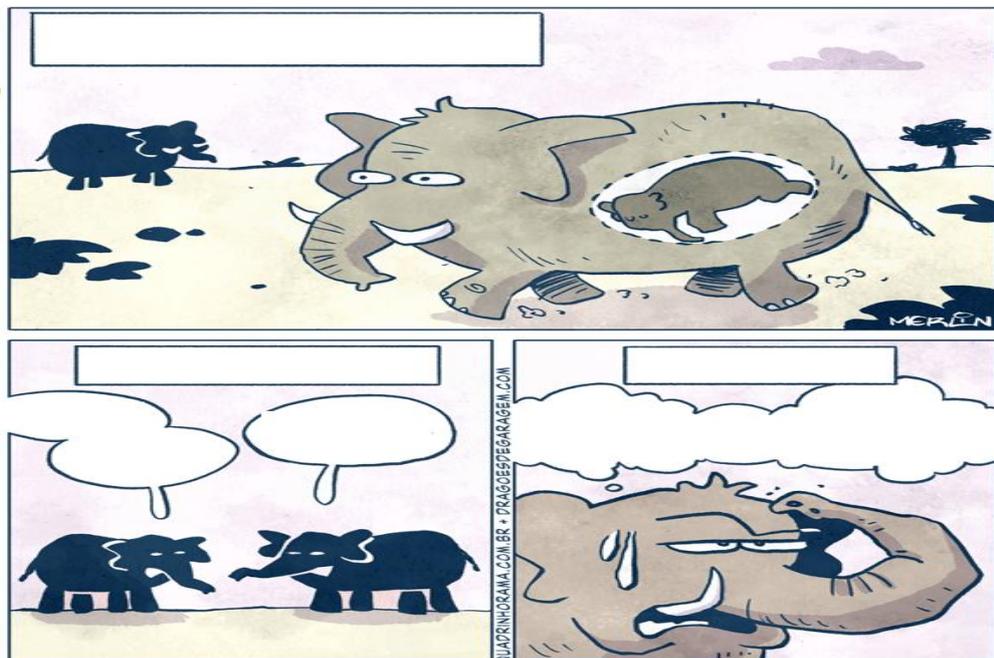
Após a leitura das histórias em quadrinhos, alguns questionamentos podem ser realizados com relação às características verificadas:

- Que elementos são necessários para compor uma história com texto e imagem?
- Quais as principais diferenças averiguadas em um texto HQ?
- Quais características e semelhanças podem ser examinadas em HQ em comparação com os outros tipos de textos do nosso cotidiano?

Ao finalizar a discussão, será disponibilizada a tirinha abaixo, desafiando os alunos a preencherem coletivamente cada um dos balões. O estímulo para identificar a situação inicial e a atenção aos elementos gráficos pode ocorrer através de perguntas:

- O que está acontecendo?
- Quando?
- Como podemos saber disso?

Figura 21 – Quadrinhos para análise e preenchimento



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Aos alunos deverá ser solicitado que atribuam significados à expressão franzida e preocupada da elefanta. A orientação é que atentem para paisagem contida na HQ, como forma de perceberem os elementos indicadores do tempo. Para tanto, perguntas sobre os formatos dos balões e o motivo de eles estarem de forma diferente se fazem necessárias. Alguns talvez consigam diferenciar os balões que expressam pensamentos dos que anunciam as falas das

personagens. Ao término da atividade, a tirinha deverá ser preenchida com o texto coletivo construído a partir das sugestões dos alunos. É importante sempre estimular a turma a justificar as sugestões dadas ou a contestar as opiniões uns dos outros.

Após esse momento de discussões, a tirinha preenchida com a turma deverá ser comparada com a original para que os alunos possam conferir suas hipóteses. A narrativa construída coletivamente não precisa estar igual à narrativa do cartunista, mas deve ser coerente com os aspectos não verbais.

Ainda com a tira projetada, é hora de perguntar à turma por que são necessárias diferentes formas de balões, se conhecem outras variações e, a depender do que responderem, pode-se criar um glossário no quadro, registrando numa coluna os diferentes contornos e, ao lado, os significados deles.

Figura 22 – Quadrinhos com balões preenchidos



Fonte: Uol Educação.

Em seguida, a proposta é que seja feita uma pesquisa ou catalogação dos tipos de balões em tiras de jornais e HQ. Para tanto, serão distribuídos jornais e gibis para que a turma pesquise e recorte. Antes, porém, deve-se explicar a importância de atentar para o significado do contorno dos balões. Embaixo de cada imagem recortada, os alunos escreverão uma legenda com o significado dela.

Após essa etapa, os alunos reunirão os trabalhos realizados com os recortes em folhas grandes, representando, assim, os diferentes tipos de balões e seus significados.

Figura 23 – Tipos de balões



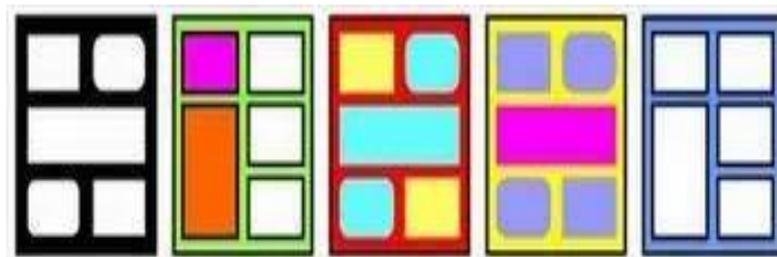
Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com.br/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

Depois de colado numa parede o cartaz com os diferentes tipos de balões e suas respectivas funções, toda a turma poderá observar os tipos que mais se repetiram e o seu uso para uma mesma função.

Para finalizar este momento da aula, podem ser apresentadas, através de *slides*, situações em que os balões e legendas se inserem nas HQ. Abaixo, uma demonstração de temas a serem abordados nesse momento da aula.

Quadro ou vinheta: chamados também de quadrinhos, o quadro ou vinheta é o espaço no qual acontecem as ações da história. Podem apresentar diversos formatos.

Figura 24 – Quadros e vinhetas



Fonte: Disponível em blogdosarteiros.wordpress.com

Legendas: aparecem, frequentemente, em forma retangular no alto do quadro e contém o texto que representa a voz do narrador.

Figura 25 – Legendas



Fonte: blogdosarteiros.wordpress.com

Balões: espaço onde aparece a fala ou pensamento dos personagens, onomatopeias, etc. Normalmente os balões têm formatos diferentes, pois também expressam as emoções do personagem naquele momento.

Onomatopeia significa imitar um som com uma palavra (fonema). Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana, todos fazem parte das chamadas onomatopeias. As onomatopeias e os vários formatos de balões ajudam a demonstrar os sentimentos das personagens no decorrer da história.

Figura 26 – Modelo de Onomatopeias



Fonte: blogdosarteiros.wordpress.com

4.2.3 Diário de leitura

Antes de iniciar a leitura da obra adaptada, será proposta a criação de um diário de leitura. Essa atividade não será desenvolvida exclusivamente na sala aula. Pelo contrário, deve ser iniciada pelo professor com seus alunos na escola e ser estendida para casa.

Para começar, cada aluno deverá providenciar um caderno para anotar as observações, os comentários, as dúvidas, etc., acerca da leitura a ser realizada. Se for possível, o professor criará um momento na aula para que juntos, possam encapar e personalizar esse caderno. É salutar esclarecer que o diário de leitura não é um diário íntimo, ou seja, aquele em que se escreve sobre a vida, e sim um diário reflexivo de leitura a serem anotados assuntos referentes à leitura realizada.

Aos alunos será solicitado o registro de tudo, desde a busca de objetivos para a leitura, as dúvidas que aparecerem, reflexões acerca das dificuldades com a leitura e as tentativas de compreendê-las. Não é o momento de se preocupar com o certo ou o errado, pois tudo o que se pensar ao ler o texto deverá ser registrado.

Provavelmente, a turma terá dificuldades para iniciar a escrita do diário. Caso isso aconteça, um pequeno roteiro servirá como parâmetro na escrita:

- a) Comece observando o título. Registre no caderno se gostou ou não. Escreva que tipo de texto espera encontrar ou sobre o que acha que o texto abordará.
- b) Ao iniciar a leitura, observe todas as informações que poderão ajudar na melhor compreensão do texto: a capa, a orelha, as notas sobre o autor, o índice e outros

elementos que forem pertinentes. Anote o que julgar necessário e importante, além das ideias que forem aparecendo sobre o texto lido.

- c) No decorrer da leitura, registre tudo o que achar necessário com frases completas. Podem ocorrer ideias relacionadas a outros textos lidos ou relacionadas com conhecimentos prévios (aulas, músicas, experiência de vida). Anote tudo.
- d) É importante deixar impressões sobre a leitura feita. Discuta as ideias contidas na leitura que está sendo realizada, concordando com o autor da obra ou dele discordando.
- e) Registre as dificuldades encontradas na leitura, e anote os trechos que não compreendeu.
- f) Anote os trechos de que mais gostou.
- g) Por fim, pense em justificar todas as suas opiniões.

Este também pode ser um momento para contextualizar a pandemia, propor aos alunos fazer uma relação desse momento de isolamento social por conta da Covid-19 com o confinamento ao qual Anne Frank passou com a família. É interessante que os alunos pensem nas emoções sentidas por Anne ao comparar às deles próprios.

Ao professor caberá avaliar as produções com atenção e comentá-las para incentivar os alunos a escreverem cada vez melhor. Os erros mais comuns verificados deverão ser anotados em um material à parte e, posteriormente, explorados com a turma.

4.3 TERCEIRO MOMENTO: LEITURA E REFLEXÃO – LEITURA DA OBRA ADAPTADA COM MOMENTOS PARA DISCUSSÃO ACERCA DOS TEMAS ABORDADOS

- Objetivos:
- Realizar a leitura da obra adaptada com a turma.
 - Analisar a obra cinematográfica e sua relação com o livro lido.
 - Abordar a linguagem específica do gênero poema.
 - Explorar aspectos de cunho emocionais na obra.

Tempo estimado: 8 aulas de 50 minutos cada.

Iniciar a leitura do livro quadrinizado dando pausas para rodas de conversa, a fim de discutir o conteúdo lido. As discussões servirão para os alunos emitirem comentários orais acerca das impressões que a leitura do livro tem causado.

Se for possível, e houver tempo disponível, a leitura deverá ser realizada toda em sala de aula. O professor poderá propor leituras coletivas, compartilhadas em grupo e individuais. Esse processo dependerá de quantas obras estarão disponíveis para a turma, ou se a leitura será feita através de meios eletrônicos. O tempo disponibilizado para cada momento de leitura dependerá da organização das aulas e disponibilidade de tempo, sendo que, no decorrer deste processo, deverão ocorrer momentos de reflexão e inserção de outras atividades sobre o texto lido. Durante a leitura, o professor pode propor que alternem a forma de ler. Em alguns momentos silenciosa, em outras um aluno pode ler e a turma acompanhar. A seguir, algumas sugestões de atividades para reflexão.

Quadro 3 – Terceiro momento: leitura da obra adaptada e atividades reflexivas

Terceiro momento: Leitura	Atividades
4.3.1 Exibição do filme “O Diário de Anne Frank”.	Exibir o filme O Diário de Anne Frank.
4.3.2 Atividade oral	Propor uma roda de conversa para discussão dos temas abordados no filme, em consonância com a obra lida.
4.3.3 Abordagem do tema “adolescência”.	Demonstrar, a partir de imagens e discussão, as facetas da adolescência.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

4.3.1 Exibição do filme “O Diário de Anne Frank”

Convém, neste momento, proceder à sinopse da obra cinematográfica para os alunos. Produção austríaca de 2016, o filme a ser exibido é baseado em fatos reais da vida de Anne Frank durante a Segunda Guerra Mundial⁸. Anne Frank, uma jovem alemã de origem judia que, com 13 anos, devido a perseguição dos nazistas, foi morar com a família em um esconderijo, chamado por ela como Anexo Secreto, em Amsterdam. Por mais de dois anos neste esconderijo,

⁸ O diário de Anne Frank (Das Tagebuch der Anne Frank), filme de 2016, dirigido por Hans Steinbichler. No elenco, Lea van Acken (Anne Frank), Martina Gedeck, Ulrich Noethen.

ela escreve seus pensamentos cotidianos, e que, apesar das circunstâncias, é otimista, expressando os seus sentimentos à flor da pele.

4.3.2 Atividade oral

Após a exibição do filme, uma roda de conversa poderá ser proposta como momento de discussão dos assuntos abordados no filme. Algumas questões poderão dar um rumo durante a conversa.

- a) Onde e quando se passa a história narrada pelo filme?
- b) Quem são os personagens envolvidos?
- c) Quais são os complicadores apresentados na história?
- d) Quando e por que a família se muda?
- e) Como e quem eram as pessoas que os ajudavam nessa mudança?
- f) Como era o lugar onde passaram a morar?
- g) Quais eram os sonhos de Anne? Eles foram realizados?
- h) Como a narrativa termina?
- i) Qual é o conteúdo do último dia escrito?
- j) Você sentiu falta de partes do livro que o filme não aborda? Quais?
- k) A ausência de partes do livro que não são abordadas no filme reflete na interpretação da história?

Os alunos responderão às questões propostas, apresentando-as para a turma. O objetivo principal desta atividade diz respeito a perceber a importância da leitura de uma obra e como ela pode afetar diretamente na vida das pessoas.

4.3.3 Abordagem do tema “adolescência”

Como forma de debater o tema “adolescência”, abordado amplamente pela leitura do diário, essa atividade objetiva levar os alunos a refletirem sobre esse momento da vida, levando em consideração as escritas de **O diário de Anne Frank em quadrinhos**.

Figura 27 – Adolescentes



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Para iniciar a aula, esta imagem acima será projetada através de slide ou poderá ser apresentada por meio de recortes de imagens semelhantes em revistas ou jornais. A seguinte questão será direcionada para a turma: “O que vocês encontram em comum entre essas pessoas, você e seus colegas”? Esse questionamento servirá como ponto de partida para a discussão reflexiva sobre a adolescência e suas facetas nessa etapa da vida.

Após os estudantes elencarem suas respostas, será possível identificar as que mais se destacam. É esperado que os alunos falem sobre compreensão e respeito, transformações físicas, questões emocionais e psicológicas. É fundamental que o debate transcorra de forma natural entre eles.

Para finalizar essa discussão, alguns temas poderão abordados: formas de respeitar o corpo, com todas as transformações físicas que acontecem durante a puberdade e maneiras de abordar o psicológico e o emocional durante a adolescência. Este é um bom momento para discutir a importância do respeito consigo mesmo em primeiro lugar, salientando que esse debate poderá contribuir em prol da construção de valores de respeito com as outras pessoas.

4.4 QUARTO MOMENTO: LEITURA E REFLEXÃO – ATIVIDADES SOBRE TEMAS ABORDADOS NA OBRA ADAPTADA

- Objetivos:
- Analisar a relação íntima de Anne Frank com o diário.
 - Abordar o relacionamento com os pais e suas implicações emocionais.

Identificar o posicionamento a respeito do feminismo abordado na obra.
 Explorar as imagens de *selfies* tiradas em antigos campos de concentração nazista.

Interpretar o poema “Rosa de Hiroshima”.

Representar o poema estudado por meio de imagens.

Montar uma exposição dos materiais produzidos pelos alunos.

Tempo estimado: 10 aulas de 50 minutos cada.

Nesse último momento da intervenção didática, o trabalho abordará atividades que levem a momentos interpretativos, oportunizando aos alunos possibilidades de construção de sentidos a partir da leitura da obra. Todas as atividades propostas a seguir levam em consideração, tanto os aspectos emocionais de Anne Frank e dos outros personagens do diário, quanto os aspectos composicionais da obra.

Quadro 4 – Quarto momento: leitura e reflexão – atividades relacionadas

Quarto momento: Leitura e reflexão	Atividades
4.4.1 –Relação de Anne Frank com o diário – Kitty	Abordar a relação de Anne Frank com diário a partir de passagens do livro
4.4.2 –Relacionamento com os pais	Analisar passagens do diário que descrevem o relacionamento de Anne Frank com os pais
4.4.3 – Feminismo	Realizar atividades interpretativas e de produção textual sobre machismo, misoginia e feminismo
4.4.4 – Respeito às vítimas	Explorar imagens de selfies que retratam desrespeito às vítimas do Holocausto
4.4.5 –Amostra de encerramento	Expor as atividades realizadas pelos alunos no decorrer da intervenção didática.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

4.4.1 Relação de Anne Frank com o diário

Para iniciar esse momento do estudo mais próximo ao texto, seria interessante sugerir aos alunos uma pesquisa nas páginas do livro, a fim de evidenciar os momentos em que Anne Frank demonstra sua alegria em receber o diário do pai, assim como o amor que a garota descreve ter pelo objeto, a quem ela chama de Kitty, sua amiga.

Figura 28 – Anne e o entusiasmo pelo diário



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 10.

É importante comentar com os alunos que ter um diário pode ser uma experiência estranha para muito, pelo fato de não terem o hábito da escrita. Porém, Anne Frank também não era uma escritora assídua antes de ganhar o diário e, mesmo assim, registrou acontecimentos e fatos importante para uma adolescente. Após analisarem as páginas e

discutirem acerca dessa relação da garota com o diário, algumas questões podem ser feitas para que os alunos possam respondê-las oralmente:

- a) Para você, quem se interessaria em ler as memórias de uma adolescente?
- b) Por qual motivo Anne Frank teve tanto afeto ao seu diário, a ponto de batizá-lo carinhosamente de Kitty?

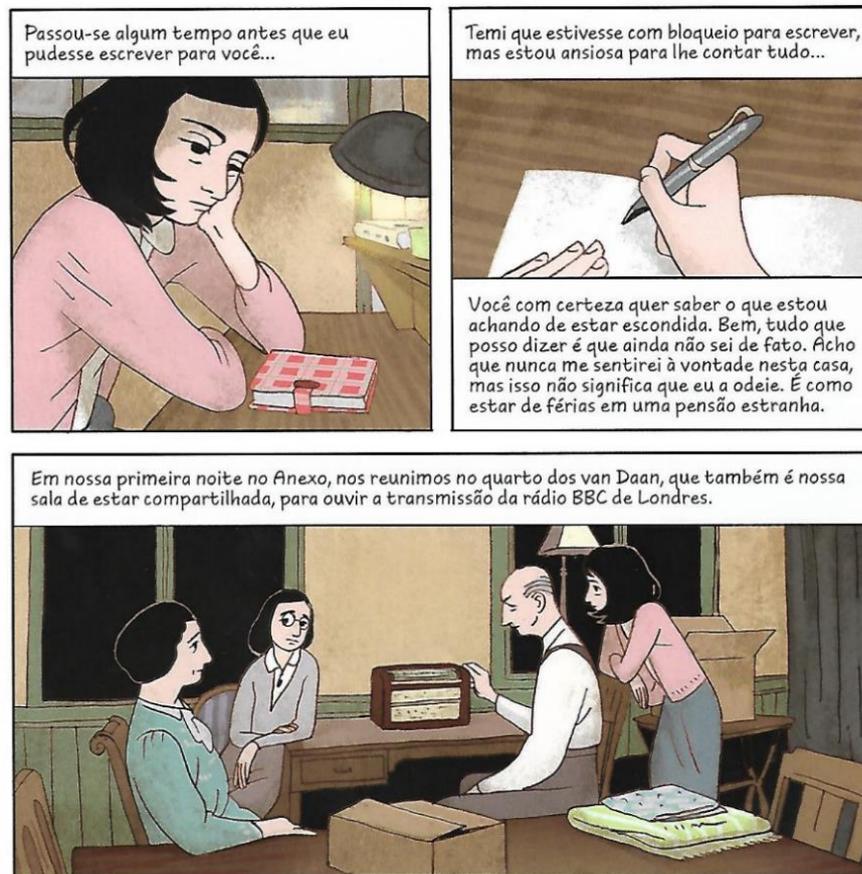
Figura 29 – Anne e o amor pelo por Kitty



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 11.

Após o término dessa discussão, os alunos analisarão a página 28 do diário em HQ. Nessa passagem, Anne Frank relata o quanto estava ansiosa para escrever no diário, para lhe contar sobre o dia a dia no Anexo e suas insatisfações em estar escondida.

Figura 30 – Amor por Kitty



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 28.

Esse momento pode ser aproveitado para proposição de atividades escritas:

- a) Pela leitura do diário, percebemos que o real motivo para confidenciar seus sentimentos a ele é o fato de Anne não ter amigos. Você acredita que um diário possa substituir a figura de um amigo?
- b) Anne decide que o diário seria sua amiga, resolvendo chamá-la de Kitty. A que você atribui essa necessidade de dar um nome a um interlocutor imaginário?
- c) Em certo momento da história, Anne percebe que a melhor coisa é poder escrever todos meus pensamentos e sentimentos, alegando que pelo contrário iria se sufocar. No caso de Anne, você acredita que essa escrita seria uma forma de fuga?

4.4.2 Relacionamento com os pais

O relacionamento entre pais e filhos sempre é um tema muito importante, afinal, os cidadãos são formados principalmente no seio familiar. Nesse sentido, a obra contribui efetivamente no processo de análise das relações familiares, pois, Anne Frank escrevia frequentemente da sua difícil relação com sua mãe, Edith Frank, além da sua insegurança em relação a ela. Em muitas passagens Anne descreveu o desprezo que sentia por ela a partir das incertezas dos seus reais sentimentos e que não a sentia como sua mãe. É bem perceptível na escrita da garota que ela era mais próxima emocionalmente ao pai do que da mãe.

Como forma de abordar esse tema em sala de aula, aos alunos será solicitado que voltem ao livro e selecionem passagens que demonstrem a relação conturbada entre mãe e filha. Provavelmente, os relatos em relação à mãe são os que mais choquem o leitor na escrita do diário, devido ao fato de Anne se mostrar tão insensível e indiferente.

Figura 31 – Relacionamento de Anne Frank e sua mãe

Sábado, 30 de janeiro de 1943

Querida Kitty,

Estou explodindo de raiva, mas não posso demonstrar. Gostaria de gritar, espernear, dar uma boa sacudida em mamãe, chorar e não sei o que mais por causa das palavras horríveis, dos olhares de ironia e das acusações que ela me faz dia após dia; coisas que me furam como flechas lançadas por um arco muito retesado e que são quase impossíveis de serem retiradas de meu corpo. Gostaria de gritar com mamãe, com Margot, com os van Daan, com Dussel e com papai também: "Me deixem em paz, deixem que eu tenha pelo menos uma noite sem chorar até dormir com os olhos ardendo e a cabeça latejando. Deixem que eu vá embora, embora de tudo, embora deste mundo!"

Mas não posso fazer isso. Não posso deixar que eles vejam minhas dúvidas, nem as feridas que me causam. Não conseguiria suportar sua simpatia ou seu escárnio bem-humorado. Isso só me faria ter mais vontade de gritar.

Quando falo, todo mundo acha que estou querendo aparecer, que sou ridícula quando fico quieta, insolente quando respondo, arditosa quando tenho uma boa ideia, preguiçosa quando estou cansada, egoísta quando como um pouquinho mais do que deveria, imbecil, covarde, calculista etc. etc. O dia inteiro só ouço dizerem como sou uma criança irritante, e, apesar de rir e fingir que não me importo, eu me importo, sim. Gostaria de pedir a Deus que me desse outra personalidade, uma que não criasse antagonismos com todo mundo.

Mas isso é impossível. Estou presa ao caráter com o qual nasci e, também, tenho certeza de que não sou má pessoa. Faço o máximo para agradar a todos, mais do que eles suspeitariam num milhão de anos. Quando estou no andar de cima, tento rir porque não quero que vejam meus problemas.



Para mim, é impossível ser sorridente num dia e venenosa no outro. Eu preferiria o meio-termo, mesmo que ele não seja nenhuma maravilha, e guardar para mim meus pensamentos. Talvez algum dia eu trate os outros com o mesmo desprezo com que me tratam.

Ah, se pudesse...

Sua Anne

Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 59.

É importante que nesse momento sejam propostas questões orais para um começo de debate.

- a) Anne relata um momento em que magoara a mãe profundamente. O que chama a atenção do leitor é que ela não se arrepende do que fez. Você achou a atitude dela correta? Justifique.
- b) Em algum momento você já magoou alguém e não se arrependeu por isso?

Na passagem abaixo, observa-se que Anne Frank, após conversa com Peter Van Dels, seu possível namorado, decide contar do seu início de relacionamento ao pai. A partir desse fato, variadas questões podem ser levantadas:

- a) Na história, o pai é o único que consegue intermediar a relação entre mãe e filha. Pensando em você, sua relação é melhor com seu pai ou sua mãe? Por quê?
- b) Por que será que é tão difícil ter entendimento entre pais e filhos?
- c) Depois de uma situação de conflito, você já tentou se colocar no lugar da outra pessoa? Foi possível enxergar sob a visão dessa outra pessoa?

Figura 32 – Anne Frank e seu pai

Terça-feira, 2 de maio – Sexta-feira, 5 de maio de 1944

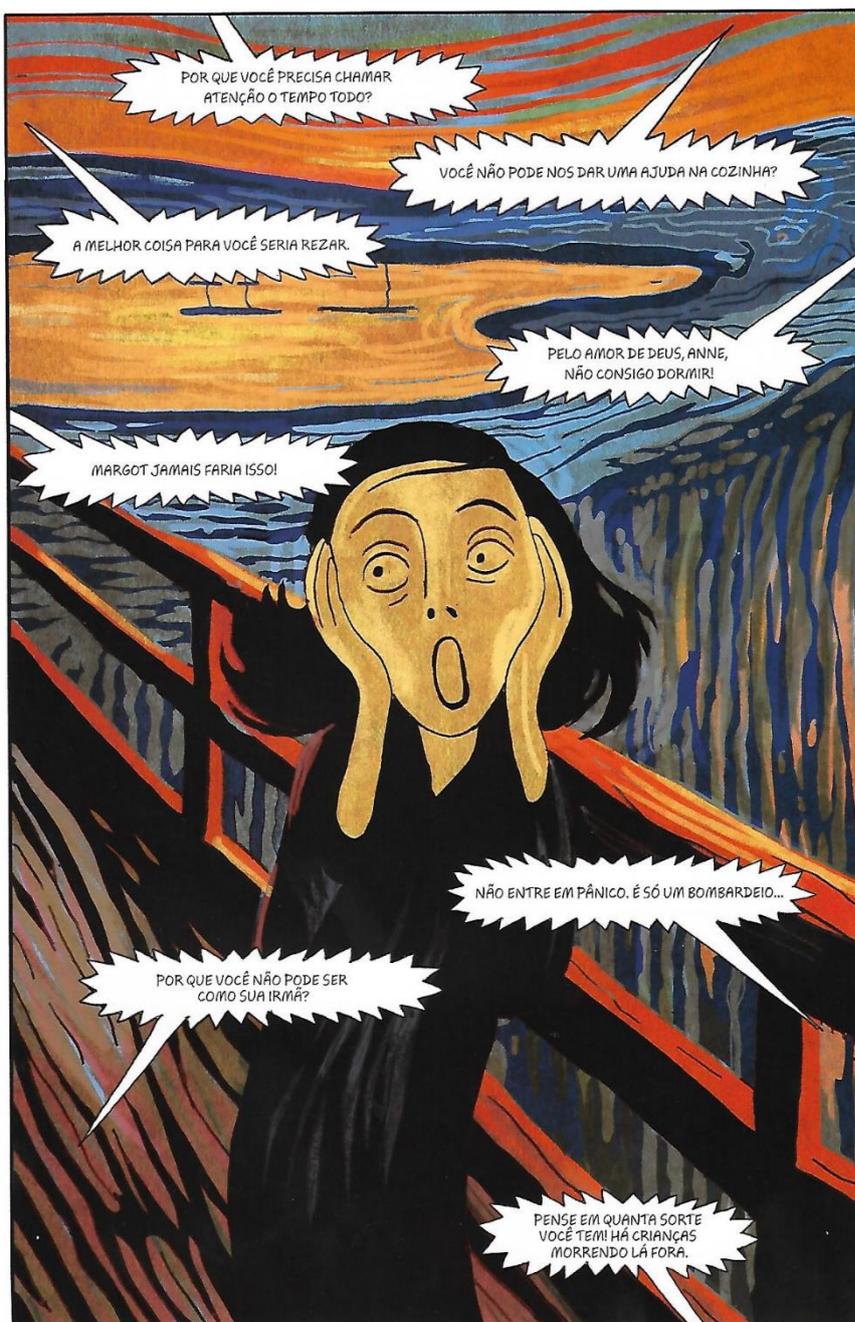
Querida Kitty, sábado à noite perguntei a Peter se ele acha que devo contar sobre nós a papai. Ele disse que achava que sim. Fiquei feliz; isso mostra que ele é sensível e tem bom senso.



Fonte: **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, p. 132.

Como maneira de finalizar essa atividade, os alunos analisarão a imagem da página 60 do diário. Nela, se encontra uma caricatura criada a partir da personagem principal e das suas angústias e dificuldades em se entender com os outros que convivia. É possível associar as contradições de Anne à sua vontade de gritar com todos o que a cerca, em um mundo que ela tem vontade de deixar para trás.

Figura 33 – Grito de socorro



Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 60.

Os balões, nessa página, têm a forma de balão-grito, com as extremidades dos arcos voltadas para fora, como um ato de explosão. A partir da análise dessa imagem, alguns questionamentos poderão ser feitos oralmente ou mesmo para registro no caderno. Como forma de contribuir com essa atividade, seria interessante propor a análise das situações que mais os afligem em suas vidas. Podem ser questões emocionais, de relacionamento com pais, amigos ou pessoas de que gostem.

Para finalizar, a proposta é que seja criada uma caricatura de si mesmo, tendo como exemplo a página do livro. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com o professor de Arte da unidade escolar, levando em consideração que muitos alunos podem não ter aptidão para realizarem os desenhos sozinhos.

4.4.3 Atividades relacionadas ao feminismo

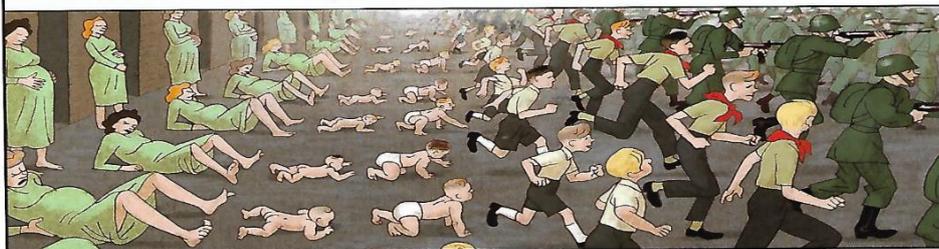
Na leitura do diário, é possível conferir o forte posicionamento de Anne Frank sobre o feminismo, quando a garota se diz incomodada pela forma das mulheres serem vistas como inferiores aos homens, considerando essa situação totalmente injusta. Na página 143 do diário em quadrinhos, esse posicionamento é visto como forma de denúncia.

Figura 34 – Feminismo

Uma das muitas perguntas que me incomodam é por que as mulheres eram vistas, e ainda são, como inferiores aos homens. É fácil dizer que isso é injusto, mas não basta; eu realmente gostaria de saber o motivo dessa grande injustiça.



Mas quantas pessoas veem as mulheres também como soldados? As mulheres, que sofrem e suportam a dor para garantir a continuação de toda a raça humana, seriam soldados muito mais corajosos do que todos aqueles heróis falastrões, que dizem lutar pela liberdade, juntos. Para os homens é fácil falar – eles não suportam nem nunca terão de suportar os fardos da mulher!



Fonte: O diário de Anne Frank em quadrinhos, p. 143.

A partir da leitura e análise dessa página do diário, será proposto um elo entre os assuntos machismo e misoginia. Para tanto, abaixo estão descritas atividades para melhor compreensão desse assunto.

TEXTO I – Reportagem

Reportagem veiculada pela folha da Folha de Pernambuco em 17/06/18 mostra brasileiros fazendo vídeo com russa, demonstrando cenas de machismo e misoginia.

Figura 35 – Texto I – Reportagem



The image is a screenshot of a news article from the website 'FOLHA de PERNAMBUCO'. The article title is 'Brasileiros fazem vídeo com russa com cenas de machismo e misoginia'. Below the title, there is a sub-headline: 'Um dos envolvidos nas cenas que viralizaram na internet é o ex-secretário de Turismo do município de Ipojuca'. The author is listed as 'Por Mirella Araújo, da Folha de Pernambuco' with a date of '17/06/18 às 20h18 e atualizado em 18/06/18 às 22h42'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, and Messenger. A video player is embedded in the article, showing a group of people, including a woman in a blue jacket, taking a selfie. Below the video player, there is a search bar with the text 'enras de machismo e misoginia causaram indignação na internet' and a search button. The website header includes navigation links like 'CORONAVÍRUS', 'ENTRETENIMENTO', 'LIFESTYLE', 'VÍDEO', 'ESPORTES', 'BLOGS', 'RECÍDIO TV', and '487'. There are also social media icons and a 'Entrar' button.

Fonte: <https://www.folhape.com.br/noticias/brasil>

Segue a matéria na íntegra:

Cenas de machismo e misoginia causaram indignação na internet neste fim de semana. Um grupo de homens brasileiros que estão na Rússia, para acompanhar a Copa do Mundo, aparece em um vídeo junto a uma estrangeira fazendo referência à genitália dela. Pelas imagens é possível perceber que a mulher não entende a língua portuguesa e tenta repetir a

frase, dita pelo grupo em linguagem chula, sem ter conhecimento do teor da “brincadeira”. Vestidos com camisa da Seleção Brasileira, eles repetiam a frase “Boceta rosa” várias vezes. Co-fundadora do aplicativo Mete a Colher - rede de apoio e enfrentamento da violência contra a mulher -, Renata Albertim divulgou o vídeo em suas redes sociais para chamar atenção sobre a banalização de conteúdos abusivos que, muitas vezes, são justificados como uma brincadeira. “É muito triste e perverso você tratar o assédio nesse vídeo associado à diversão. Essa atitude banaliza a violência contra a mulher”, enfatizou a doutora em Comunicação Nataly Queiroz. “Essas atitudes demonstram a necessidade de criar políticas públicas efetivas de enfrentamento às diversas violências sofridas pela mulher. O que esses brasileiros falaram não é piada, ele tem um fundo perverso e que alimenta a culpabilização da mulher”, criticou.

Twitter

A deputada federal Maria do Rosário (PT-RS) também se posicionou sobre o vídeo em sua conta no Twitter. De acordo com ela, que é ex-ministra da Secretaria Especial de Direitos Humanos, foi vergonhosa a atitude dos brasileiros. “Risadas idiotas. Vergonha desses caras em grupo, se achando engraçados dizendo idiotices ao redor de uma garota. Façam isso com um russo bem grandão! Retuiter só pra dizer que esses babacas podem ter grana pra chegar lá, mas não representam o Brasil”, publicou. Em 2014, a parlamentar foi alvo de comentários ofensivos por parte do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ). Ele afirmou que “não a estupraria” porque “ela não merece”. Ele foi condenado pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) a pagar uma indenização de R\$ 10 mil e se retratar publicamente. Bolsonaro recorreu da decisão.

Questão 1 – O objetivo do texto é:

- () Entreter
- () Alertar
- () Informar

Questão 2 – Identifique a finalidade do emprego dos dois pontos no trecho a seguir:

“Outra informação alarmante é em relação ao estupro: a cada 11 minutos, uma mulher é vítima de violência sexual”.

Questão 3 – Existem expressões que têm por função retomar a ideias ditas anteriormente. Dessa forma, torna-se possível estabelecer a articulação entre as frases e/ou parágrafos que integram um texto. Identifique os referentes das palavras destacadas em:

- “... **eles** repetiam a frase "Boceta rosa" várias vezes.”
- “**Preocupa-nos** muito ter uma pessoa que já foi porta-voz do turismo em nosso Estado...”
- “**Ele foi condenado** pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) a pagar uma indenização de R\$ 10 mil e se retratar publicamente.”

TEXTO II

Figura 36 – Imagem sobre o machismo



Fonte: Imagem: facebook@cartunistagilmar

Questão 1 – Identifique a crítica feita pela charge acima. Leve em consideração todo o contexto abordado no texto I dessa atividade. Aproveite para deixar sua opinião sobre o fato ocorrido com a garota.

TEXTO III

Figura 37 – Tirinha sobre machismo



Fonte: Uol Educação

Analise a tirinha acima. O cartunista parte de uma imagem de mulher para criar o efeito de humor. Responda as seguintes questões:

- Que imagem é essa?
- Quais elementos do texto participam da construção dessa imagem?
- Podemos afirmar que essa imagem é estereotipada? Por quê?
- Essa tirinha transmite uma imagem preconceituosa ao leitor. Você concorda com essa afirmação? Se sim, explique sua posição.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – Tendo como base os textos verbais e não verbais apresentados nas atividades, a proposta dessa produção textual é no sentido de escreverem sobre o seguinte tema: “A igualdade de gênero em debate no séc. XXI”. É importante orientar que o texto pode ser elaborado em qualquer gênero textual, não necessitando de escrita em um gênero específico.

4.4.4 Respeito às vítimas

Como última atividade dessa intervenção didática, propomos a exposição de *selfies* tiradas em monumentos em tributo à memória do Holocausto, locais de acontecimentos trágicos que geram emoção, reflexão, homenagens e, acima de tudo, respeito.

A memória da morte de 6 milhões de judeus na Segunda Guerra Mundial levou a Alemanha a construir um memorial do Holocausto. Não há um manual de conduta para

visitação, apenas conta-se com o bom senso das pessoas para que a gravidade dos fatos ocorridos no local seja respeitada. Nem sempre, porém, o bom senso prevalece, e certos hábitos banais de desrespeito acabam acontecendo.

Foi para expor essa estranha incapacidade de se adequar às óbvias diferenças de contexto, que o escritor israelita de origem alemã Shahak Shapira resolveu criar o *site* Yoloocaust, a fim de expor o curioso absurdo de certos comportamentos de turistas no memorial do Holocausto, em Berlim. Seguem abaixo algumas fotos tiradas no memorial, com a montagem realizada pelo escritor.

Figura 38 – *Selfies* no Memorial do Holocausto



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/>

Trata-se de *selfies* sorridentes, paus de *selfies* para reunir os amigos, posições de yoga, poses cômicas, malabarismos e piadas. Ao fundo a construção em concreto do memorial foi alterada por Shapira, e, no *site*, passaram a ter, como fundo da foto, imagens do holocausto real. As poses e sorrisos passam a acontecer como que dentro das terríveis imagens da guerra.

Uma mensagem na página de internet, na qual o trabalho foi publicado sugere o debate: “Nenhum evento histórico se compara ao Holocausto. É você quem decide como se comportar em um monumento que lembra a morte de 6 milhões de pessoas”.

Figura 39 – *Selfies* no Memorial do Holocausto (2)



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/>

Diante das imagens expostas e da contextualização do trabalho do escritor, seria interessante solicitar aos alunos que exponham, oralmente, suas opiniões sobre esse trabalho para os colegas de sala. Para tanto, os seguintes questionamentos podem ser pertinentes:

- O que vocês acham da atitude das pessoas em tirar *selfies* no Memorial do Holocausto?
- Qual foi o objetivo do escritor ao realizar a montagem das imagens?
- Você se sentiria constrangido em estar numa dessas imagens? Por quê?
- Que relação você vê entre a atitude destas pessoas neste local e com determinadas posturas no dia a dia nas redes sociais? Existe respeito mútuo nas postagens feitas na internet?

4.4.6 Encerramento

Para o encerramento do plano de intervenção, propomos a apresentação dos trabalhos produzidos durante todo o processo. Pode-se optar em preparar uma manhã literária com apresentações referentes ao tema, ou apenas apresentar no mural da escola os trabalhos realizados. O mais importante é que seja criado um momento em que alunos de outras séries possam prestigiar e conhecer os materiais produzidos, como forma de incentivo para os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico, podemos afirmar que este trabalho se insere numa temática a ser apresentada a partir de estratégias de leitura literária no contexto escolar. Assim sendo, procuramos, dentro dos limites traçados para esta investigação, analisar e discutir como a leitura pode ser empreendida em sala de aula em consonância com a sistematização de atividades propostas pelo letramento literário e, ainda, propor a utilização de uma adaptação de texto literário no formato de histórias em quadrinhos, como forma de oportunizar o primeiro contato com a obra original.

Assim como Antonio Candido defende amplamente, concordamos que a literatura é uma necessidade universal, experimentada em todas as sociedades desde as primitivas às mais avançadas: o homem tem a necessidade de fabular como forma de complemento à vida. Desse modo, entendemos que pessoas habituadas a ler textos literários, terão mais possibilidades de entendimento e apreensão de sentidos em outros textos.

Concordamos que é fundamental na formação da criança o papel da família como indivíduos leitores e participativos. Porém, como estamos em um país em que não se lê muito, este papel em quase sua totalidade fica a cargo da escola, cuja existências e destina a ensinar a ler: a escola transpira leitura.

Todavia, é preciso pensar que não se aprende a ler naturalmente, levando em consideração que todo aprendizado cultural precisa ser ensinado. Necessitamos aprender a ler de forma sistematizada e, de fato, a escola como instituição responsável pelo processo de ensino e aprendizado não pode se furtar a esse papel. Para que todo esse processo de contato com a leitura e o trabalho de estruturação do conhecimento se efetue, é preciso que o indivíduo tenha, minimamente, o gosto pela leitura. Com esse entendimento em mente, é salutar pensar que ninguém passa a gostar de algo sem o conhecer. Consoante com este pensamento, e a partir do estudo teórico e das sugestões de atividades para estratégias de leitura, inferimos que uma das maneiras mais assertivas para que este processo se efetive remete ao contato direto com o livro, a ter acesso a um acervo literário. Mas é preciso ir além e propor, efetivamente, ferramentas para que este processo se concretize.

Nesse sentido, acreditamos que a utilização das HQ possa oportunizar aos educandos um bom rendimento no processo de ensino aprendizagem, pois se trata de um recurso existente há várias décadas e que faz parte do cotidiano de crianças e jovens, sendo uma leitura popular entre eles. Além disso, as HQ podem introduzir um tema a partir de outras perspectivas de ensino, apresentadas como complemento de assuntos já trabalhados pelo professor, ou mesmo

para provocar debates e discussões em sala de aula, propiciando ao aluno o contato com o universo da leitura. Assim, para adotar esse gênero textual em sala de aula, caberá ao professor a sistematização de atividades que estabeleçam estratégias didáticas de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Contudo esta não é a única questão. Há o problema mais relevante em como fazer com que esses livros sejam realmente trabalhados nas salas de aula. Apenas propor situações de leitura sem a devida abordagem àquilo que se lê não é o caminho a ser seguido, nem tampouco apenas enviar o livro para casa como forma de projeto de leitura. Isso não tem o propósito de formação de leitores, mas se configura, por exemplo, como um projeto de incentivo à leitura na família. Trabalhar com leitura para formar um leitor competente pressupõe ler junto com o aluno, orientando os passos a serem seguidos e instigando-o pela formulação de questões a partir das leituras realizadas. Só se forma um leitor lendo junto, realizando atividades de leitura para a compreensão do que se lê.

Para além deste aspecto, propomos a abordagem do livro **O diário de Anne Frank em quadrinhos** com o objetivo de proporcionar um autoconhecimento, utilizando o diário como ferramenta para reflexão, para a formação de um indivíduo capacitado e interessado, tanto nos seus direitos quanto nos seus deveres, para o desenvolvimento da cidadania.

O livro **O diário de Anne Frank em quadrinhos** é muito importante e contemporâneo, pois trata de assuntos presentes para Anne Frank e que nos diz respeito hoje, como a intolerância, o racismo, o fascismo e governos autoritários. Em um contexto de pandemia tratada de forma estranha pelo poder público, através dessa leitura podemos imaginar e conceber uma outra ideia de comunidades possíveis e o que isso pode trazer de experiência para nós. Assim, o trabalho através com as estratégias de leitura e o ensino da literatura também tem a importância política relacionada ao contexto problemático em que nos encontramos.

Dessa forma, acreditamos que a leitura é fundamental na vida de todos, sendo, portanto, imprescindível estimular nos alunos o prazer de ler. Mesmo que os recursos sejam insuficientes, que os espaços de leitura não sejam os mais adequados, que o acervo seja reduzido, cabe a nós, professore, usar as ferramentas disponíveis e canalizá-las em prol do crescimento pessoal e cognitivo de nossos alunos. Temos consciência de que é essencial oferecermos aos alunos a possibilidade de terem contato com esse tipo de obra, cujo conteúdo lhes deixará marcas, acrescentando-lhes novas experiências e emoções.

Concretizar esse processo na escola é um desafio a ser assumido, inicialmente, por pesquisadores, na proposição de análises práticas e de discussões que possam culminar em

intervenções a serem realizadas na escola, ou mesmo em de cursos de formação de professores, pois de nada adianta realizar uma pesquisa para constatar os fatos e não utilizar os resultados.

Por fim, com essa pesquisa não tivemos a intenção de prescrever um manual para ensino no âmbito da formação de leitores. Tivemos tão somente o intuito de discutir teoricamente os caminhos a serem percorridos para um procedimento de ensino e aprendizagem mais assertivos, como também apresentar atividades práticas para aperfeiçoar este processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Antunes Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BOSI, A. A escrita do testemunho em Memórias do Cárcere. **Revista de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 309-322, 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8862>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, R.; RENATA JUNQUEIRA. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, São Paulo, agosto 2011.
- CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- ECO, Umberto. **A definição da arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 4. ed. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.
- FOLMAN, A.; POLONSKY, D. **O Diário de Anne Frank em quadrinhos**. Tradução de Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- GIZBURG, J. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. *In*: SALGUEIRO, W. **O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras**. Vitória: Edufes, 2001. p. 19-29.
- JOZEF, B. (Auto)Biografia: os territórios da memória e da história. *In*: AGUIAR, F.; BOM DE MEIHY, J. C. S.; VASCONCELOS, S. **Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 217-225.
- KLEIMAN, Â. **Aspetos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Â. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

KLEIN, K. F. O testemunho e a literatura. **Revista Letrônica**, p. 320-330, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/7088>. Acesso em: 12 fev. 2020.

IPL. **Retratos de Leitura do Brasil**. Instituto Pró-Livro. São Paulo, 2015. 2019, 21:55 Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MULLER, M. **Anne Frank: uma biografia**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

NASCIMENTO, L. Memórias e Testemunhos: a Shoah e o dever da memória. **Ipotesi - Revista de estudos literários**, p. 89-103, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19347>. Acesso em: 10 jan. 2020.

O DIÁRIO DE ANNE FRANK. (Das Tagebuch der Anne Frank). Direção: Hans Steinbichler. 2016. (2 h e 8 min.), son., color.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: 34, 2008.

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

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Ed. Contexto. Disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/como-usar-as-historias-em-quadrinhos-na-salade-aula>. Acesso em: 13 nov. 2019.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

REGERT, V. Releitura da história do Holocausto por meio da escrita autobiográfica das vítimas. **Revista de História e Estudos Culturais**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 3, p. 1-16, 2009. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF_20/ARTI_GO_13_Vera_Silveira_Regert_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

ROSA DE HIROSHIMA. Intérprete: Ney Matogrosso. Compositor: Vinícius de Moraes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sR1gC4GsFGM>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SELIGMANN-SILVA, M. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. **Revista Projeto**, v. 30, p. 71-98, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/2255>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SELIGMANN-SILVA, M. O local do testemunho. **Tempo e Argumento**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 320, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/1894-4166-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1894-4166-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

SELLIGMANN-SILVA, M. **História, Memória e Literatura: O testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Unincamp, 2003.

SILVA, E. T. D. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 anos, 1, 2003. 514-527. Disponível em:

<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/texto-para-o-encontro-de-manha>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/2358302/Letramento_e_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_as_muitas_facetas. Acesso em: 25 jul. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VERGUEIRO, W. **A linguagem dos quadrinhos**: uma alfabetização necessária. São Paulo: Contexto, 2004.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 21 jan. 2019.