

AS LEITURAS DA BIBLIOTECÁRIA DE AUSCHWITZ

THE READINGS BY THE AUSCHWITZ LIBRARIAN

Antonio Adailton Silva¹⁹⁵

Márcio Araújo de Melo¹⁹⁶

Núbia Régia de Almeida¹⁹⁷

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir o modo como a personagem Dita Adlerova, protagonista do romance *A Bibliotecária de Auschwitz*, escrito por Antonio G. Iturbe, se apropriava de suas leituras literárias, usando seus conhecimentos de forma transcendente, trazendo à tona seus saberes internalizados, no intuito de ajudá-la a interpretar melhor seus sentimentos e a realidade vivenciada nos campos de concentração nazistas. Focaliza-se o modo como a personagem consegue mobilizar e articular esses conhecimentos para resolver os problemas que surgem incessantemente. Nesse sentido, cabe refletir sobre o ensino de literatura no século 21 e a importância da leitura literária para a formação do leitor crítico e reflexivo, em um ambiente onde os indivíduos têm em mãos vários recursos que propiciam entretenimento e prazer imediato. Parte-se do pressuposto de que o letramento literário seja uma ferramenta apropriada para formar um leitor capaz de produzir conhecimento e emoção com suas leituras, sem negar a possibilidade de seu uso instrumental, de forma espontânea e, muitas vezes, intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Conhecimento; Transcendência; Ensino de literatura.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss how the character Dita Adlerova, protagonist of the novel *The Auschwitz Librarian*, by Antonio G. Iturbe, appropriated their literary readings, using their knowledge in a transcendent way, bringing up their internalized knowledge in order to help herself to get better interpretation of her feelings and the reality experienced in Nazi concentration camps. It focuses on how the character can mobilize and articulate this knowledge to solve problems that arise constantly. In this sense, it is worth reflecting on the teaching of literature in the 21st century and the importance of literary reading for the formation of critical and reflective reader, in an environment where individuals have on hand several features that provide entertainment and pleasure immediately. This is on the assumption that the literary literacy is an appropriate tool to form a reader capable of producing knowledge and excitement with his/her readings, without denying the possibility of its instrumental use, spontaneously and often intentional.

KEYWORDS: Literary literacy; Knowledge; Transcendence; Literature teaching.

¹⁹⁵ Doutorando em Letras: ensino de língua e literatura na Universidade Federal do Tocantins – Brasil.

¹⁹⁶ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. Professor Adjunto II na Universidade Federal do Tocantins – Brasil.

¹⁹⁷ Doutoranda em Letras: ensino de língua e literatura na Unviersidade Federal do Tocantins – Brasil.

1 – INTRODUÇÃO

Romance inspirado na história real da vida de Dita Polachova, *A Bibliotecária de Auschwitz* (ITURBE, 2014) mostra a trajetória de uma garota que consegue sobreviver aos horrores de campos de concentração nazistas durante a segunda guerra mundial. Desta mescla de ficção e realidade, destaca-se aqui o fato de a menina ficcionalizada lançar mão de seus conhecimentos advindos da literatura para mediar conflitos, principalmente os interiores, alcançando o equilíbrio necessário para transcender o desespero, e sublimar sentimentos altamente negativos diante da violência absurda e do terror que se faziam presentes a todo momento no campo de extermínio de Auschwitz.

O objetivo do artigo é falar sobre o modo como as leituras realizadas pela pequena e franzina judia, nomeada na obra como Dita Adlerova, foram profundamente significativas para transformar a sua capacidade de analisar os problemas e dar a eles os melhores encaminhamentos. A partir da experiência de leitura dessa personagem, pode-se desdobrar para uma discussão sobre a importância da leitura literária na escola, assim como para a formação do leitor literário.

Enquanto prisioneira de Auschwitz, duas são as leituras às quais a protagonista lançou mão com maior frequência: *A montanha mágica*, de Thomas Mann; e *As aventuras do valente soldado Svejk*, de Jaroslav Hasek. Tais leituras formam uma situação que aqui é analisada na perspectiva do letramento literário. Se um dos objetivos de um trabalho de formação de leitor é conduzir o aprendiz à autonomia em suas escolhas e à transcendência do conhecimento por meio da apropriação significativa do objeto de estudo, de forma crítica e reflexiva, a obra aqui analisada pode se constituir em valiosa ferramenta para o docente que deseja compreender e colocar em prática tais conceitos.

No artigo há três seções principais. Na segunda seção será apresentada uma breve discussão do paradigma educacional da atualidade, no qual a escola deve

propor um ensino com vistas à formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de usar os conhecimentos escolares de forma transcendente, e de mobilizá-los e articulá-los também em lugares não escolares. Na terceira seção será realizada uma discussão sobre o letramento literário como uma ferramenta para a capacitação do leitor a transcender com os conhecimentos adquiridos com as leituras literárias, sendo, pois, propício para a educação do paradigma que se vislumbra. Na quarta seção serão analisados recortes da obra, no sentido de mostrar como os livros lidos pela personagem Dita Adlerova foram significativos para a interpretação da realidade e superação de dificuldades.

2 - O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO

É possível dizer que até as últimas décadas do século 20, a literatura gozou de certo prestígio na escola, principalmente como disciplina escolar, ao introduzir os alunos ao que era considerado alta cultura letrada, através de obras do cânone literário. Na contemporaneidade, contudo, ela vem perdendo espaço no currículo escolar. Por ocasião da elaboração dos PCNEM (2000), por exemplo, a literatura deixa de existir enquanto componente curricular, com tempo e espaço garantidos no currículo escolar (MELO; SILVA, 2011), para tornar-se conteúdo de Língua Portuguesa, passando a integrar o campo da leitura. Uma tentativa de revisar o ensino da literatura no ensino médio e remediar essas lacunas pode ser vista nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006 para esta etapa do ensino escolar.

Há certo consenso, atualmente, por parte dos pesquisadores de que o estudo das obras literárias não esteve no centro das aulas de literatura. Ao invés disso, o objeto de estudo eram dados externos às obras, como biografias de autores e relação de suas principais obras; contexto histórico da produção das obras; estilos de época; opinião de críticos sobre as obras lidas. E, como mais complicado, grande investimento de energia pelos professores no estudo de regras gramaticais sobre

trechos de obras consideradas clássicos das literaturas nacional e universal, pois tais obras eram vistas como modelares e exemplos de boa escrita, beleza e estilo.

Quanto às estratégias de ensino, eram pautadas especialmente em atividades de memorização e repetição de fragmentos de obras clássicas, em sua maioria. Como forma de aferir o conhecimento dos alunos, investia-se na aplicação de instrumentos avaliativos para forçar e comprovar a leitura literária, mas sem entrar necessariamente em discussão sobre os possíveis sentidos da obra, levando mais em consideração a leitura bem cadenciada e uma compreensão que se aproximava o máximo de um sentido legitimado pela crítica literária. Tais instrumentos eram provas, resumos, e fichas literárias que muitas vezes contribuíam para que os alunos não reconhecessem a especificidade da disciplina literatura. Instrumentos desta natureza e procedimentos metodológicos como os descritos já não são mais considerados adequados para o ensino de literatura na perspectiva da educação da atualidade: formar leitores literários.

Se antes, com tempo e espaço escolar garantidos, o ensino de literatura não tinha em vista formar leitores de literatura, hoje a situação está agravada, pois o componente curricular literatura no ensino médio, ao ser diluído em Língua Portuguesa, desdisciplinariza-se, passando a ser conteúdo. Tal situação coloca o professor como responsável pelo tempo e espaço destinados ao tratamento escolar da literatura. Nesse caso, seu ensino irá depender muito da competência e domínio do professor de Língua Portuguesa, bem como de seu interesse pela literatura como um objeto de estudo valioso para a formação dos alunos. Caso o docente não se sinta à vontade para trabalhar com a literatura pode acabar colocando-a ainda mais em segundo plano. Nesse caso, seu ensino pode não acontecer, ou apenas repetir as mesmas velhas, e agora vistas como antiquadas, fórmulas.

Nos dois paradigmas relatados há evidências de dificuldades para valorizar a obra literária como instrumento capaz de favorecer a formação humana. Autores como Antonio Candido (1995), Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009), Rildo Cosson (2009; 2014), Ivanda Martins (2006) e Vincent Jouve (2012),

entre tantos outros, têm se debruçado em estudos que demonstram o quanto o ensino de literatura é importante para a formação do leitor crítico e reflexivo, capaz de utilizar os conhecimentos advindos da leitura literária para ampliar e aprofundar seu conhecimento sobre o mundo e sobre a vida, e até sobre si mesmo, potencializando-se para mediar conflitos, sejam interiores ou nas relações com o outro.

No contexto da educação, o trabalho desses autores geralmente é estudado tendo em vista propiciar aos professores e pesquisadores diversos elementos que lhes possibilitem pensar num ensino de literatura que privilegie a formação do leitor literário por meio da leitura integral das obras. Como continuidade a esta etapa da leitura, é importante a garantia de espaço e tempo escolar para mediar discussões com os alunos sobre a sua interpretação das obras. Nessa perspectiva, eles procuram apresentar a importância da literatura e o valor da experiência literária para a formação de si e aprimoramento do conhecimento sobre o outro e sobre o mundo.

Apropriando-se do texto de Candido (1995), porque ele defende a literatura como um direito humano incompressível e inalienável, pode-se pensar o ensino de literatura como necessário e, por isso, uma obrigação do Estado. Para o autor, os direitos humanos são bens incompressíveis que garantem ao homem a sobrevivência física decente e integridade espiritual. Nesse sentido, fazem parte desses bens “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo a justiça pública, a resistência a opressão, etc.: e também o direito a crença, à opinião, ao lazer” (CANDIDO, 1995, p. 241). Em outras palavras, são bens que constituem respostas às necessidades humanas básicas que não podem deixar de ser satisfeitas.

Cabe sempre questionar se a literatura corresponde de fato a uma necessidade básica do homem. Candido explicita que o fato de a literatura ser considerada “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (1995, p. 242) é um indicativo de que os homens não conseguem viver sem ela, da mesma forma como não conseguem passar, nas vinte e quatro horas do dia, uma sequer sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Portanto, olhando o problema por esse

prisma, pode-se afirmar que a lida com a literatura se constitui mesmo em uma atividade humana inevitável e inescapável, uma verdadeira necessidade, a qual precisa ser satisfeita, e por isso é tão importante para a formação do homem e para o seu equilíbrio.

Candido (1995) defende ainda que a literatura humaniza o homem na medida em que ela enriquece sua percepção, sua visão de mundo, tornando-o mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade e o semelhante. Vale ressaltar que essa humanização não significa transformar o indivíduo em um ser que irá praticar sempre o bem. A humanização por meio da literatura ocorre ao fazer emergir no indivíduo sua personalidade. Nesse sentido, ele refere-se à possibilidade de o leitor, por meio da literatura, se desenvolver, enquanto ser humano, para aquilo que a sociedade em que vive julga ser o bem ou o mal, ativando experiências para além do âmbito sensorial.

Não muito longe das bases teóricas de Candido, Tzvetan Todorov (2009), em *A Literatura em Perigo*, afirma que a literatura está em perigo porque deixou de participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão. Ao discutir o ensino de literatura francês, ele nos apresenta problemas próximos ao processo de escolarização que a literatura tem sofrido nas escolas brasileiras. Ainda que não mencione a desdisciplinarização da literatura, Todorov expõe dificuldades que a assemelham às nossas, como as de ordem metodológica. Assim, pode-se dizer que, para dar um exemplo comum, as aulas de literatura centram mais em um falar da crítica literária autorizada sobre a obra literária, do que a sua leitura em si. Ademais, seja no Brasil, na França ou em outro lugar, a leitura de obras literárias tem disputado a atenção dos indivíduos com várias outras atividades realizadas com instrumentos cuja operação propicia entretenimento e prazer mais imediato, como os aparelhos eletrônicos projetados para divertir e promover interação interpessoal.

Ainda que concorrendo com as várias possibilidades de entretenimento na atualidade, parece ser, especificamente, a literatura canônica a referência que Todorov anuncia estar em perigo. Tanto que cifras astronômicas de vendas de

alguns romances podem colocar em questão não apenas a crise anunciada da literatura, como também de seu próprio conceito. Por assim dizer, em ameaça parece estar, sobretudo, o processo de escolarização da literatura. Usando ainda as ideias de Todorov (2009, p. 76), pode-se considerar essa queda nos números relativos da leitura literária muito preocupante para o desenvolvimento humano, pois, segundo ele, a literatura tem muito poder, “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

Antoine Compagnon (2009, p. 26), em concordância com Émile Zola, também advoga que a literatura pode nos ensinar mais sobre a vida do que os tratados científicos, uma vez que ela pode traduzir o conhecimento do homem e do mundo. Sabe-se, desde a tradição Clássica, que a literatura possui a capacidade de instruir e divertir ao mesmo tempo. Ela é possibilidade de salvação para a humanidade, nas palavras de Italo Calvino (1990) em *Seis propostas para o próximo milênio*, bem como remédio contra a alienação e a opressão, pois permite ao homem enxergar melhor as formas de submissão impostas pelos que estão no poder e refletir sobre sua condição humana.

Nos tempos que correm, nos quais o homem aprende muito cedo a dar valor ao consumismo e a cultivar o individualismo, há que se procurar alternativas capazes de minimizar os efeitos provocados pela ideologia econômica na qual tudo pode ser trocado, comprado e vendido, como diz Ricardo Azevedo (2014). Como necessária ao cotidiano, a literatura pode ser uma alternativa capaz de manter no currículo escolar uma perspectiva humanística de formação. E é preciso mesmo ser crítico e reflexivo para perceber os ardis empregados para enredar o homem, desde a infância, na referida ideologia, que conduz ao individualismo e ao desejo de oprimir, e se negar a aceitar ser enredado.

São muitos, enfim, os argumentos e justificativas quanto à importância da literatura para a formação do homem. Entretanto, a leitura literária vem ocupando

menos tempo no nosso cotidiano. Essa questão, adicionada das dificuldades em relação ao ensino de literatura e à complexidade do ambiente escolar, pode encontrar uma resposta mais provável em um ensino que contemple a perspectiva do letramento literário.

3 - LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Letramento literário refere-se ao processo de apropriação da linguagem de uma obra literária pelo leitor. Ao ler uma obra literária, assistir a um filme, ouvir uma cantiga de roda, uma historinha, o indivíduo se apropria desse produto de tal modo que o torna seu, internalizando-o, experienciando-o, atribuindo-lhe sentidos. Trata-se de processo, pois se inicia na infância com o contar e escutar histórias, como as cantigas de ninar, e segue por toda a vida com a apropriação de outras literaturas (COSSON, 2016).

Ainda que se corra o risco de ser reducionista, pode-se dizer que hoje – com a falta de predisposição dos alunos ou de inadequado estímulo do indivíduo para a realização de leituras literárias – torna-se imprescindível que a escola desenvolva um trabalho com foco no letramento literário visando à formação do leitor. Talvez seja essa uma forma de redefinir o conceito do que é ser social nesse mundo. Um ser que Ricardo Azevedo (2014, p. 94) já alertava constituir-se por “egos que acreditam ser o centro do mundo”, e que “ignoram que pertencem a uma sociedade”, vivendo alienados da vida social e cultural, sem compromisso com a construção do futuro.

Cabe sempre ressaltar que a literatura, necessariamente, não é fórmula para produzir pessoas justas e solidárias. Contudo, um trabalho de leitura realizado por um mediador atento a princípios e critérios do letramento literário, assim como capaz de criticar o excessivo zelo com o próprio bem-estar em detrimento do zelo com o que pertence à coletividade, pode colaborar na formação de pessoas na perspectiva do desenvolvimento de melhor espírito de cidadania.

Martins (2006, p. 84-85) enfatiza que a leitura literária deve ser mais valorizada na educação básica, pois os textos literários propiciam aos alunos o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Nesse sentido a autora defende que a escola precisa ampliar as atividades de leitura e socialização da literatura com vistas a garantir a ludicidade, a construção e reconstrução de sentidos, uma vez que os sentidos são construídos e reconstruídos por meio da interação entre professor, alunos e textos literários. O texto literário é engendrado pela inter-relação entre vários códigos que podem ser de natureza ideológica, religiosa, política, linguística, social, cultural, temática, estilística. Em seu discurso, Martins explicita que o ensino da literatura precisa ser realizado sob a ótica da interdisciplinaridade, por permitir o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento propiciando ao aluno transitar por elas e perceber a sua inter-relação.

Na concepção de Todorov (2009) os alunos que leem grandes obras de autores como Sófocles, Shakespeare e Dostoievski têm um ensino excepcional, uma vez que na literatura encontramos a política, a religião, a moral, a ciência, o amor, o ódio, a alegria. Ela trata de todas as coisas. Partilhando dessa ideia, pode-se dizer que a leitura literária é sempre um ato solidário e solitário, mesmo que possa ser feita em grupo. Sua interpretação é solidária por implicar na troca de experiências entre o leitor/autor e a sociedade em que ambos fazem parte, uma vez que os sentidos são construídos da interação e compartilhamento das experiências e visões de mundo dos homens em determinado tempo e espaço (COSSON, 2009).

Deste modo, além de os estudantes se alimentarem das obras, seus espíritos irão alimentar-se das doutrinas, das ações políticas, das mutações sociais, da vida dos povos e de seus indivíduos. Esse contato com a literatura os ajudará na progressão de seus pensamentos e a crescer enquanto humanos. Para tanto, a escola deve promover o acesso dos alunos à leitura literária visando à construção de sentidos como uma forma de propiciar-lhes reflexões acerca do conhecimento humano. De acordo com Todorov (2009), o foco do ensino de literatura não deve recair sobre a

disciplina e seus métodos, mas sobre o seu objeto, a própria obra literária, e através da valorização do compartilhamento das experiências adquiridas pela leitura.

Contudo, para que a escola forme um leitor literário é necessário que não apenas consiga fazer com que o aluno leia as obras. É preciso pensar em critérios que possibilitem o crescimento do leitor, bem como lhe configure a consciência do processo contínuo de formação como leitor literário. Rildo Cosson (2009) propõe o desenvolvimento do letramento literário baseado nos seguintes pressupostos: 1) experiência literária como foco central do ensino de literatura; 2) seleção de textos que contemplem o cânone e obras contemporâneas, com base no princípio de que o cânone apresenta a herança cultural dos homens e ainda pode ser atual, e o contemporâneo por apresentar a atualidade da comunidade; 3) seleção de textos diversos que propiciem a transição entre o conhecido e o desconhecido, a passagem do simples ao complexo, a fim de promover o crescimento do aluno leitor; 4) a construção de comunidades leitoras que privilegiem o diálogo e as trocas de experiências; e, por final, 5) sistematização das leituras através de alguma forma de produção para ampliar as competências linguísticas e expressivas dos alunos.

Assim, tais pressupostos comporiam um trabalho com o letramento literário. Ele tende a formar um leitor que, além de saber fazer suas escolhas literárias, internaliza mais do que referências quantitativas e informações estanques sobre as obras. Elas passam a constituir uma memória de caráter qualitativo, a qual pode emergir a qualquer momento, beneficiando o sujeito, aguçando a sua capacidade analítica sem perder a sensibilidade. A leitura literária transcende o entretenimento, se transformando, parte em esquecimento, e parte em material passível de recordação.

4 - AS LEITURAS TRANSCENDENTES DE DITA ADLEROVA

Na esteira da tradição clássica, Todorov (2009) afirma que as verdades que não nos agradam têm mais possibilidades de ganhar voz e ser mais bem ouvidas e

compreendidas através da literatura do que em obras filosóficas ou científicas. Assim sendo, continua ele, essa literatura despertaria nossa capacidade de reflexão, de associação, provocando um efeito comparado a ondas de choque, mesmo passado muito tempo depois de seu contato inicial. As leituras literárias exercem no leitor formas de se relacionar com suas vivências concretas ou imaginárias, apropriando-se delas para refletir sobre seus conflitos e, até mesmo, mediar com melhor desenvoltura algumas de suas dificuldades.

A palavra “transcendência” tem aqui grande relevância. Ela é frequentemente associada à elevação espiritual, à busca de superação da limitante condição humana, com vistas a entrar em um estado de conexão com alguma entidade divina. O sentido que a ela é atribuído no presente trabalho, contudo, se limita a uma característica do agir humano cujo desdobramento é a aplicação de conceitos e conhecimentos resultantes de vivências e experiências pregressas em novas situações ou contextos. Assim como um texto dialoga com outros textos, uma experiência literária pode colaborar na interpretação de outras obras, ou mesmo dos eventos da realidade. O termo “transcendentes”, empregado no título do presente tópico, é apropriado aqui como a qualidade de ser capaz de usar um conhecimento em novos contextos, mais ou menos semelhantes à situação em que tal saber foi internalizado por um sujeito. Desse modo, o conhecimento age como uma ferramenta para a qual o sujeito pode definir múltiplos usos, cujo emprego dependerá da associação que for capaz de fazer entre aquilo que sabe e os problemas que se apresentarem nas mais inusitadas situações. Esse sujeito, portanto, não é considerado mero reproduzidor ou repetidor de fórmulas prontas, mas alguém capaz de ressignificar seus saberes, mobilizando-os e articulando-os sempre que for desafiado em alguma eventualidade.

Não se trata aqui apenas daquele tipo de conhecimento que é manifestado em forma de resposta a alguma pergunta direta e objetiva, ou quando se é desafiado por algum problema que surge inesperadamente. Mas também do conhecimento que, de repente, se manifesta, espontaneamente, como se passasse do interior para o exterior do sujeito sem que ele precisasse fazer um esforço intencional e consciente para tal.

A importância da leitura literária para a formação do indivíduo e a premência de empreender um ensino pautado no letramento literário como forma de alcançar a formação do leitor tem em vista a sua autonomia e capacidade. Nesse processo de formação pode-se dizer que as experiências adquiridas, por meio das leituras do leitor literário, podem lhe garantir uma leitura de mundo que lhe ajude a compreender melhor as circunstâncias. Como desdobramento possível, admite-se a possibilidade de usar tais conhecimentos para resolver e dar melhores encaminhamentos aos seus conflitos interiores e os gerados nas suas relações com o outro. Nesse sentido, retoma-se a proposta inicial desse artigo: discutir algumas leituras literárias que Dita Adlerova, personagem de *A bibliotecária de Auschwitz*, consegue resgatar de seu íntimo para ajudá-la a compreender melhor a realidade em que está inserida e dar direcionamentos aos seus problemas.

Como responsável pela guarda e cuidado do maior tesouro em Auschwitz, oito livros, Dita Adlerova não apenas cumpre essa função, mas se torna leitora ávida deles. Ao exercer duplamente a função de bibliotecária e leitora, ela metaforiza, no uso e na conservação dos livros, a possibilidade de haver esperança para os horrores do holocausto. Assim, como personagem-leitora, Dita Adlerova funciona como modelo que promove leituras às outras personagens, bem como para nós, leitores de *A bibliotecária de Auschwitz*. Nesse sentido ela produz formas de viver a leitura literária, a partir da apropriação da experiência do outro. Sobre essa forma de se relacionar com o texto literário, comenta Melo (2016) que

A literatura mimetiza o ato de ler (ou mesmo a repulsa por esse ato), constituindo e formando seus leitores a partir da experiência de suas personagens-leitoras. Essas experiências são compostas por preferências literárias, por articulações de leitura, por constituição de sentidos e por todos os desdobramentos que tais ações promovem. Em todas elas as personagens vão procurar maneiras de compreender o cotidiano, fazendo desse ato possibilidade única de significar. Essas leituras simulam leitores que modificam seus valores e crenças pelo próprio ato de ler, reinterpretando os modos de conhecer e existir. A leitura literária transforma tais leitores-personagem nas suas escolhas literárias, nos modos de ler, na relação com o livro e na forma de recompor o mundo. Ao dar sentido para esse processo de leitura, a personagem-leitora produz estratégias de

formação de leitores literários, que são leitores empíricos, bem como vê no outro procedimento de leitura e compreensão daquilo que se lê (MELO, 2016, p. 164).

Não somente impulsionar os leitores a novas leituras, essas personagens podem atuar como verdadeiros formadores de leitores, uma vez que os procedimentos empregados na ficção podem ser entendidos como exemplos, e os resultados de suas leituras como horizontes de possibilidades do leitor real. Os usos que Dita faz das obras que lê e as reflexões que realiza sobre elas estão dentro destas possibilidades de expectativas

É o caso da memória literária de Dita, que em várias partes da obra é ativada à medida que a garota vive episódios provocadores de alguma tensão, relacionando tais fatos a passagens das obras lidas, recentemente ou não. Nesses momentos, os seus sentimentos são processados por meio de comparações e associações com as vivências das personagens de obras conhecidas. Processo esse deflagrado pelas situações ocorridas em Auschwitz, fazendo com que ela reflita e busque o equilíbrio necessário para suportar a dureza incessante à qual está submetida.

Das obras lidas por Dita Adlerova *A montanha mágica*, de Thomas Mann e *As aventuras do bravo soldado Svejk*, de Jaroslav Hasek são referidas com mais frequência. Seu primeiro contato com o primeiro desses livros merece menção. Obrigados a irem para o gueto de Terezín, foi indicado a sua família o peso máximo que teriam direito a carregar consigo:

Quando sua mãe desfez a mala na primeira noite, ficou surpresa ao se deparar com aquele volume espesso e lançou um olhar severo para o marido.

– Com o que isso pesa, podíamos ter trazido outros três pares de sapato.

– Para que iríamos querer tantos sapatos, Liesl, se não podemos ir a lugar nenhum?

Sua mãe não respondeu, mas Dita pensou tê-la visto abaixar a cabeça para que não se dessem conta de que sorria. Às vezes ela repreendia seu pai porque era sonhador demais, mas, no fundo, adorava que fosse assim.

Papai tinha razão. Aquele livro me levou muito mais longe do que qualquer par de sapatos.

Da beira de sua cama em Auschwitz, Dita sorri ao recordar esse momento em que abriu a capa de *A montanha mágica* (ITURBE, 2014, p. 98).

A decisão tomada secretamente pelo pai em levar aquele livro para o gueto teve uma relevância significativa na formação da personalidade da menina. Ela própria reconheceu o valor daquela ação que, se pareceu irresponsável – visto que havia outros produtos supostamente mais importantes do que uma obra literária para se levar para uma cidade-prisão – mostrou-se uma sábia decisão, ao final. Sapatos não poderiam levá-la para fora de Terezín ou mesmo de Auschwitz, mas *A montanha mágica* poder-lhe-ia proporcionar essa experiência. Mais do que uma leitura de entretenimento ou um viver depois das grades da prisão nazista, o livro de Thomas Mann convoca seu leitor a entrar num ambiente de paz e refúgio dos Alpes Suíços, bem como em uma Europa “esquecida”, pois se contextualiza em um momento anterior aos horrores da segunda guerra mundial. Por outro lado, essa obra aponta para o futuro próximo que advém pela corrida tecnológica e, especificamente, ao campo de concentração, reduzido ao olhar e à leitura da bibliotecária de Auschwitz.

Além dessas duas obras, Dita faz referência a outras, como *Caçadores de micróbios*, de Paul de Kruif; ao conto *Branca de Neve e os sete anões*; à lenda judaica *O Golem*; a um livro sobre a fauna africana cujo título não é informado; e aos livros *A Cidadela*, de A. J. Cronin e *A metamorfose*, de Franz Kafka. Ademais, para interpretar a realidade no campo de concentração, Dita não utiliza apenas as obras que lera antes, mas também as obras às quais passa a ter acesso dentro do Bloco 31, seja por meio dos 08 livros físicos que compunham o acervo da biblioteca secreta de Auschwitz ou por meio das leituras apresentadas pelas pessoas-livro, que também passaram a compor o minúsculo acervo. Os livros físicos eram: 01 *Atlas da Europa*, 01 *Tratado Elementar de Geografia*, 01 romance intitulado *Uma breve história do mundo*, de H. G. Wells; 01 Gramática russa; 01 romance em francês muito deteriorado; o livro *Novos caminhos da terapia psicanalítica*, de Sigmund Freud; e

o romance tcheco que tratava das *Aventuras do valente soldado Svejek*, de Jaroslav Hasek.

As pessoas-livro eram prisioneiros que, por conhecerem profundamente alguma obra literária, atuavam como voluntários que se dispunham a contar as histórias para as crianças. Desse modo, a bibliotecária agendava os horários para as turmas que iriam ouvir as narrativas. *A maravilhosa viagem de Nils Holgersson*, de Selma Lagerlöf, pela Sra. Magda; e *O Conde de Monte Cristo*, de Dumas, pela professora Marketá, eram alguns dos “livros vivos”. Shasehk contava histórias de índios e aventuras do Oeste; e Dezo Kovak histórias dos patriarcas da Bíblia.

Dita Adlerova era uma menina de quatorze anos, e já era uma leitora proficiente. Ela conseguia fazer emergir de seu íntimo o conteúdo das obras lidas, e fazer analogias dessas suas leituras em relação aos fatos contextuais para melhor processar e compreender aquela realidade.

Naquele momento o último livro que Dita leu antes de deixar Praga lhe veio à mente: chamava-se *Caçadores de micróbios*, e o autor, Paul de Kruif, contava a vida de grandes investigadores cujo campo eram as bactérias e os seres microscópicos. E naquele barracão ela se sentiu um pouco como Koch, Gassi ou Pasteur olhando, por meio de uma lente de aumento, o movimento alucado de seres minúsculos que se mexiam animadamente num mundo que não tinha mais do que o tamanho de uma gota d’água. Tal como a menor mancha de mofo, também naquele buraco, contra todos os prognósticos, a vida teimava em seguir adiante (ITURBE, 2014, p. 29).

O narrador parece “didatizar” as percepções literárias de Dita Adlerova para as associações práticas, fazendo com que seu olhar de leitora cole às referências da vida com o texto, produzindo, por sua memória literária, formas de resistir ao existir. Dessa forma, é possível compreender a bibliotecária de Auschwitz como uma leitora que “enfrenta o mundo numa relação que em princípio é mediada por um tipo específico de saber”. Apropriando-se de Ricardo Piglia (2006, p. 98), ao falar de Ernesto Guevara leitor, pode-se dizer que o que ela lê funciona como “filtro que permite dar sentimento à experiência; define-a, dá-lhe forma”.

Diante do terror vivenciado em Auschwitz, uma apresentação teatral de *A Branca de Neve e os sete anões* – organizada por professores, assistentes e alunos do Bloco 31 para realizar uma festa denominada *chanucá*, como celebração da vitória imposta pelos exércitos judaicos macabeus aos exércitos gregos – era capaz de fazer os reclusos esquecer os sofrimentos, ainda que momentaneamente, renovando as forças para seguir adiante, mesmo sabendo que poderiam ter sua vida extinta a qualquer momento.

Estes primeiros recortes possibilitam verificar que Adlerova tinha a capacidade de internalizar (JOUVE, 2012) os saberes literários e, em determinados momentos, fazê-los emergir associando-os a suas experiências pessoais, ou mesmo como uma maneira de compreendê-las melhor. Como uma leitora capaz de perceber várias possibilidades do texto literário, ela analisa comparativamente a própria condição de enclausurada com a vida da personagem Joachim, de *A Montanha Mágica*, aderindo seu existir ao dele. De uma internação que se prolonga para fazer um tratamento dos pulmões em um sanatório, no balneário de Berghof, Joachim vai se sentindo prisioneiro, ainda que nutrindo esperanças de melhorar, mesmo que diante de uma tuberculose que vai deixando as cadeiras vazias no refeitório. “Berghof fazia Dita se lembrar do Gueto. Lá a vida era melhor do que em Auschwitz. Era um lugar muito menos violento e terrível do que a fábrica de dor onde agora sobrevivem, embora na verdade, Terezín fosse um balneário onde ninguém sarava” (ITURBE, 2014, p. 143). O que se nota – apropriando-se novamente da discussão de Piglia (2006, p. 99) – é que “aquí não se trataria apenas do quixotismo no sentido clássico, o idealista que enfrenta o real, mas do quixotismo como um modo de unir a leitura a vida. A vida se completa com um sentido que se retira do que se leu numa ficção”. Ou pela condução da narrativa:

Dita tinha a consciência que naquela cidade-prisão, as doenças não tinham cura. Apesar disso, estava certa de que, enquanto permaneceu em Terezín, estava mais protegida do que fora de lá, pois as notícias dos avanços dos implacáveis nazistas [...] pela Europa numa guerra que

contava seus mortos por milhões e com rumores de campos para onde mandavam os judeus a fim de exterminá-los (ITURBE, 2014, p. 143).

Não apenas como leitora capaz de mobilizar a literatura para uma compreensão da sua realidade, como algo que traz para o uso prático e necessário de vida, Dita Adlerova consegue suscitar diante dela fantasias e sonhos. Tanto que ela – ainda que ao entrar nesse imaginário, não seja também uma outra forma de sobreviver – deseja uma experiência pouco prática para sua vida carcerária: “Dita pensa que gostaria de ser como ela [Madame Chauchat personagem do romance *A montanha mágica*], uma mulher culta, refinada e independente. E que, quando entrasse num salão todos os rapazes olhassem de soslaio para ela, disfarçando”. Esse momento – que talvez escape à leitura “idealista”, que se faz objetivando o uso para compreensão da realidade – pode ser lido também como um despertar em Dita de fantasias, lhe proporcionando calçar o *sapato-livro* para caminhar fora das grades de Auschwitz. A literatura aqui retoma seu caráter *doce e útil*, bem como humanizadora, como advoga Todorov (2009) para a formação do leitor literário. A leitura provoca em Adlerova desejo de melhorar enquanto pessoa e enriquecer suas experiências de vida. A leitura literária cumpre aqui parte de sua função ao nos colocar em contato com os outros, fazendo de nós leitores empíricos agentes que interagem não apenas com a personagem bibliotecária, mas também com suas leituras.

Ao ler uma passagem de *As Aventuras do bravo soldado Svejk*, Dita identifica algumas formas de alienação e opressão, expondo sua opinião para os professores. Eles acabam por recriminá-la como leitora de textos não apropriados para a sua idade. Contudo, mais do que isso, criticam a insensatez de certos livros, que podem inculcar compreensões equivocadas sobre a vida.

– “O último recurso dos que não queriam ir para a frente (do combate de guerras) era a prisão militar. Conheci um professor que, como não queria ir para o regimento de artilharia disparar, roubou o relógio de um oficial para que o mandassem para a prisão militar. Fez isso de maneira premeditada. A guerra não o impressionava nem fascinava. Para o professor, atirar contra o inimigo e disparar projéteis e granadas contra

os outros professores tão desgraçados quanto ele era uma imensa estupidez, uma imbecilidade.”

– Estas são algumas das más ideias que este livro tão insensato inculca: que a guerra é estúpida e bestial. Os senhores discordam disso também? (ITURBE, 2014, p. 203).

Se, pela perspectiva dos professores de Dita, a literatura consegue ensinar sobre a vida impondo “más ideias”, por outro lado, ao ler o romance, ela é capaz de enxergar a grandeza da atitude daquele *professor-soldado* ao preferir ir para a prisão a se tornar um alienado aos regimes políticos e submeter seus colegas – professores “tão desgraçados quanto ele” – à morte. Contrária à guerra e com isso a seus professores, Dita Adlerova compartilha da mesma concepção do professor personagem, que foge do combate, não por ausência de coragem, mas por uma questão ética, moral e de classe. Ao questionar a ordem e a autoridade dos mestres, ela se constitui como uma espécie de leitora autônoma, produzindo sua leitura. Assim, como leitora autônoma – que ao mesmo tempo se diverte com as trapalhadas de *Svejk* – Dita também se instrui, ao compreender as formas de opressão que a guerra, para ficar em único exemplo, causa. Ademais ela procura que os outros reflitam sobre a leitura, em um processo também de formação do homem, vendo a porta do debate como uma saída possível.

Há de se dizer, então, que, para Dita, a literatura, bem como o que representa a posse de um livro, servia de remédio para sua alma, tocando e aclarando os sofrimentos a que estava submetida. Essa concepção da literatura e de livro fica bem evidente logo após a morte de Fredy Hirsh, o líder do Bloco 31. Alunos e professores se encontravam visivelmente abatidos, sem ânimo para continuar o trabalho no bloco. Então, o vice-diretor, Sr. Lichtenstern, solicita à bibliotecária que leia para as crianças no intuito de acalmá-las. Dita, por um instante, fica sem saber qual livro seria adequado para elas naquele momento de tristeza, e decide ler exatamente o romance censurado pelos professores por acreditar que ele poderia servir-lhes como um remédio. Pela voz do narrador pode-se ler:

Pega o mais desconjuntado de todos os livros, que mal passa de um maço de folhas desencadernadas. Talvez seja o menos adequado de todos, o menos pedagógico, o mais irreverente. Há inclusive professores que desaprovam sua leitura por considerá-la chula, indecente e de mau gosto. Mas quem acha que as flores crescem nos jarros não sabe nada de literatura. A biblioteca agora é sua farmácia, e ela dará às crianças um pouco do xarope que a fez recuperar o sorriso quando acreditou que o havia perdido para sempre (ITURBE, 2014, p. 234-235).

A cena traz várias possibilidades de análise. Poderia começar pela forma como é descrita a materialidade do livro, depois sua estrutura narrativa: pouco “pedagógica”, “irreverente”, “chula”. Se a condição física do livro pouco importa aos ouvintes, no entanto sua qualidade textual desagrade aos professores, querem um livro *adequado, didático, moralista, estético*. A autonomia de escolha do livro dada pelo vice-diretor à bibliotecária surte efeito, “algumas crianças olham com atenção e outras, mais distantes, se aproximam para ouvir melhor”. “A professora olhou para a bibliotecária. Esse pequeno livro reuniu a tribo inteira ao seu redor” (ITURBE, 2014, p. 236-237).

O efeito e o sentido da leitura literária são, aparentemente, alçados. Haja vista alguns alunos terem conseguido rir das trapalhadas de Svejk, comungando todos em um instante de prazer literário. A literatura, mais uma vez, cumpriu um de seus papéis, como bem explicitou Todorov (2009), estendeu a mão àquelas pessoas que se encontravam num estado de ânimo decadente e os aproximou. Como figuração do livro em objeto, ele passa do estágio de “o mais desconjuntado de todos os livros, que mal passa de um maço de folhas desencadernadas” para ser, com seu uso no ato da leitura, o “pequeno livro” capaz de reunir uma tribo inteira.

Mais do que apenas uma apreciadora de obras literárias e leitora “idealista” (PIGLIA, 2006), a bibliotecária de Auschwitz se mostra capaz de escolher livros. Assim entre ela e seus livros preferidos há um tipo de relação, a que Marisa Lajolo (2004, p. 13) se refere como “um pacto que se define por intimidade e identificação com o texto”. Apropriando-se do estudo de Lajolo (2004) para compreender essa personagem-leitora, pode-se afirmar que ela, mais do que meramente ler, penetrava

na história durante a leitura, como quando “ela se acomodou na cabine do jovem doutor Manson [personagem de *A cidadela*] e viajou com ele até Drineffy” (ITURBE, 2014, p. 92), ou quando, desejanste de ter contato com a obra de Jaroslav Hasek, “não resiste à tentação de ver seu amigo Svejck e vai ler nas latrinas” (ITURBE, 2014, p. 197).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as considerações finais a partir da adesão ao pensamento adotado pelos autores da seção que trata dos conhecimentos de literatura, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Retoma-se a discussão do processo de exclusão da literatura como disciplina escolar. As Orientações apregoam que o discurso literário é diferente dos outros, e entre todos é o menos pragmático. E, por isso, seu processo de sistematização no âmbito escolar é também importante.

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas (BRASIL, 2006, p. 49).

Pensando na precariedade da “escola” que se constrói no Bloco 31 e nos poucos materiais didáticos disponíveis, os livros literários dispostos para uso são aplicados diretamente à prática. Esses livros alteravam a percepção que Dita tinha da vida, e iam construindo a sua personalidade, que se desdobrava em alteração qualitativa de suas práticas. Foi o que ocorreu na leitura de *A montanha mágica*, quando sentiu vontade de ser como “Christine, uma mulher que nunca se deixou deslumbrar pela alta sociedade nem pelo dinheiro, que nunca renunciou a suas convicções, que foi forte e não cedeu diante do que acreditava ser justo” (ITURBE, 2014, p. 92-93). Das muitas lições que aprendeu com essa obra, ela resolveu que “não se deixaria desanimar pela guerra porque o romance demonstrava que, se

alguém perseverava naquilo que acredita, a justiça acaba aflorando por mais encoberta que esteja” (ITURBE, 2014, p. 93).

O refinamento de suas emoções era outro desdobramento das leituras que fazia. Ela analisava a sua realidade muitas vezes tendo como ponto de apoio as obras literárias. Tendo recebido solicitação de empréstimo da obra *O conde de Monte Cristo* pela senhora Marketá, antes de cedê-lo, Dita tentou melhorar o deplorável estado do livro, escrito em francês, idioma em que ela não sabia ler. Curiosa, pede à senhora Marketá que lhe conte a história. Ela percebe, então, semelhanças entre o protagonista e a sua própria condição: “Identifica-se com Edmond Dantès, um inocente que acabou sendo preso injustamente, como aconteceu com ela e sua família” (ITURBE, 2014, p. 248). O efeito produzido nela a faz se compadecer da sorte daquela personagem ficcional, fascina-se com a experiência da personagem que lê, vivendo também ela a injustiça de Dantès: “Dita, como se não sofresse o bastante com sua própria desgraça, franze os lábios e se lamenta diante da má sorte do pobre Dantès” (ITURBE, 2014, p. 148). Marketá, contudo, revela que, ao final, Dantès escapa da prisão e pune duramente todos os responsáveis por seu sofrimento. Dita, então, “se pergunta se um dia conseguirá sair dali, como o protagonista do romance” (ITURBE, 2014, p. 250). Em suas reflexões – apesar de desejar aos nazistas a mesma dor que provocavam em tantos inocentes – questiona a atitude vingativa do herói de Dumas: “sente certa melancolia ao pensar que gostava mais do Edmond Dantès alegre e confiante do princípio da história do que do homem calculista e cheio de ódio” (ITURBE, 2014, p. 250). E arremata com a seguinte reflexão: “Não sabe se, numa situação como a dele, escolhemos nosso destino ou se ele é traçado contra nossa própria vontade” (ITURBE, 2014, p. 250). Ela demonstra ter desenvolvido alguma sabedoria, provocada por sua relação com *O conde de Monte Cristo*.

Mais do que apenas ler, ela relia. Relendo, ia ao reencontro das personagens que tanto adorava, reprisava as partes que mais gostava. Foi o que houve nos últimos momentos que passou em Auschwitz. Sabendo que poderia ser enviada para a morte ou para outro campo de concentração

[...] tira o último livro do esconderijo, a edição desfolhada de *As aventuras do bravo soldado Svejek*. Não resiste à tentação de ler umas linhas para se certificar de que Svejek continua em meio àquelas páginas. Ali está ele, em plena forma, tentando acalmar o tenente Lukás depois de sua última mancada (ITURBE, 2014, p. 306).

Tendo sido levada para Bergen-Belsen, seu contato com livros fora encerrado. Mas sua memória persistia em trazer à tona fatos literários os quais ela empregava na sua interpretação da realidade e para suportar a dureza naquele outro lugar de sofrimento: “Ao fechar os olhos, desaparece o horror de Bergen-Belsen e ela se transporta para o balneário de Berghof de *A montanha mágica*. Parece até sentir a rajada daquele vento frio e cristalino dos Alpes” (ITURBE, 2014, p. 337).

Há que se ressaltar, por fim, que as obras são resgatadas e trazidas à consciência em função da subjetividade de cada leitor. Uma obra não é escrita, a priori, com o objetivo de resolver questões práticas, nem dificuldades de indivíduos ou grupos. Como obra artística, costuma ser pensada primeiro como objeto estético. Objeto este que será ressignificado pelo leitor, produzindo emoção ou mesmo algum conhecimento ou sabedoria. E tudo isso pode contribuir para interpretar melhor os próprios sentimentos, o outro, a vida, a realidade, enfim. Assim como as expectativas, segundo Lajolo (2004, p. 12), “empurram o leitor de uma página a outra, até que chegue à última”, ser leitor pode empurrar o homem comum de um dia ao próximo, tendo uma infinidade de saberes nos quais se agarrar. A chave, para tanto, é ler, refletir e discutir para se apropriar. Em outras palavras, letramento literário.

6 - REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo José Duff. “Onde estão os textos literários em tempos utilitários marcados pelo individualismo, a técnica e a economia?”. In: BELMIRO, Celia

Abicalil *et al.* *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio.* Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. “Letramento Literário”. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria Das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, pp. 185-186.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática.* 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

ITURBE, Antonio G. *A Bibliotecária de Auschwitz.* Tradução Dênia Sad. 1ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2014. 368p.

JOUBE, Vincent. *Por que Estudar Literatura?* Tradução: Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. “Carlos Drummond de Andrade: uma história exemplar de leitura”. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor.* São Paulo: DCL, 2004, pp. 12-23.

MARTINS, Ivanda. “A literatura no Ensino Médio: Quais os desafios do professor?”. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. [orgs.] KLEIMAN, Angela B... [et. Al.]. *Português no Ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MELO, Márcio Araújo de. “Entre livros, leitores e realidade”. *Via Atlântica*, São Paulo, N. 28, 161-176, DEZ/2015.

_____; SILVA, Antonio Adailton. “Ensino de Literatura: diversidade e fronteira”. *Polifonia*. Cuiabá-MT, v.18, n.24, jul./dez., 2011, pp. 97-108.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 14/08/2017.

Aceito em 05/10/2017.